LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN

MANUAL PARA PROFESORES

MARIANNE AKERBERG
AÍDA ESPINOSA
FABIÁN SANTIAGO

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

La presente obra está bajo una licencia de:
https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es

Esto es un resumen fácilmente legible del:
texto legal de la licencia completa

En los casos que sea usada la presente
obra, deben respetarse los términos especificados en esta licencia.

ENALLT ESCUELA NACIONAL DE LENGUAS, LINGÜÍSTICA Y TRADUCCIÓN UNAM

La enseñanza de la pronunciación

Manual para profesores

Universidad Nacional Autónoma de México
José Narro Robles
Rector
Coordinación de Humanidades
Estela Morales Campos
Coordinadora
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
Alina María Signoret Dorcasberro
Directora
Bertha López Escudero
Secretaria General
Alma Luz Rodríguez Lázaro
Jefa del Departamento de Lingüística Aplicada
Enio Ramírez Campos
Jefe del Departamento de Publicaciones

Comité Editorial
Alina María Signoret Dorcasberro
Presidenta
Bertha López Escudero, Alma Luz Rodríguez Lázaro, Lamprini Kolioussi, Béatrice Blin, Viviana Oropeza Gracia, Victoria Zamudio Jasso, María Antonieta Rodríguez, Vania Galindo Juárez, Arturo Mendoza, Ramón Zacarías Ponce de León, Víctor Martínez de Badereau, Sergio Ibáñez Cerda, Adelia Peña Clavel, Enio Ramírez Campos, Óscar García Benavides

La enseñanza de la pronunciación

Manual para profesores

Marianne Akerberg
Aída Espinosa
Fabián Santiago

Universidad Nacional Autónoma de México
2015

Primera edición, diciembre de 2015

D. R. © Universidad Nacional Autónoma de México
Ciudad Universitaria, Delegación Coyoacán
04510 México, D. F.
Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras
publicaciones@cele.unam.mx

ISBN 978-607-02-7444-2

Diseño editorial
Elizabeth Martínez Suástegui
Diseño de portada
Héctor Sandoval Sandoval
Formación
Elizabeth Martínez Suástegui
Cuidado editorial
José Manual Díaz Alvarado
Coordinación editorial
Enio Ramírez Campos

Esta edición y sus características son propiedad de la Universidad Nacional Autónoma de México. Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio sin autorización escrita del titular de los derechos patrimoniales.

Impreso y hecho en México

Índice

Introducción 11

Primera parte

I Nociones básicas de fonética y fonología 19
Cadena hablada, segmentos, suprasegmentos 19
Fonética y fonología 20
Fonemas, alófonos, fonos 22
Coarticulación, asimilación y articulación secundaria 24
La sílaba 27
La estructura silábica y la jerarquía de sonoridad 27
La fonotaxis 30

II Descripción y clasificación de los sonidos 33
Órganos articulatorios 33
Clasificación de los sonidos 36
Clasificación de las consonantes 36
Clasificación de las vocales 41
Diptongos y triptongos 46
Descripción acústica: frecuencias, formantes, tono fundamental, amplitud y duración 49

III Los sonidos en las lenguas del mundo 55
Vocales 55
El cuadrilátero de Jones 57
Duración o cantidad 58
Nasalización 59
Reducción vocálica 59
Consonantes 59
Medición de la sonoridad y la aspiración (*Voice Onset Time*) 60
Consonantes nasales 62
Consonantes líquidas [ɾ, l] 62
Marcación 63
Efecto de la marcación en el aprendizaje de L2 64

IV Percepción auditiva 67
Percepción en la adquisición de L1 68
Percepción en categorías 68
Percepción vs. producción 70
Percepción en la adquisición de L2 73

V Pronunciación y ortografía 77
Diferentes sistemas de escritura 78
Ortografías opacas y ortografías transparentes 79
Limitaciones de la representación fonográfica 81
Lectura y ortografía 81
Convenciones específicas en los sistemas de escritura 82
Ortografía y pronunciación 84
¿Alfabetos diferentes más fáciles para la pronunciación a la larga? 86

VI Teorías sobre la adquisición de los sonidos de una L2 89
Fines del siglo XIX: gran importancia de la fonética en la enseñanza de lenguas 89
De gramática y traducción al método audiolingual o audiovisual 90
Método audiolingual en Estados Unidos 91
Métodos audiovisuales en Europa. Método verbo-tonal 93
Enfoques cognitivos en la enseñanza de lenguas: Primera etapa 95
Enfoques cognitivos en la enseñanza de lenguas: Segunda etapa 96
Hipótesis del Período Crítico 97
Motivación y aptitud 98
La situación de la actualidad 99

Segunda parte

VII Prosodia 105
Un acercamiento a la definición de prosodia 105
Definición de la prosodia 108
La prosodia desde un punto de vista fonético y fonológico 108
La prosodia y lo paralingüístico 109
La prosodia y la variación 110
La representación de los fenómenos prosódicos 112
Elementos prosódicos: propiedades fonéticas y fonológicas 113
Tono y entonación 114
Las propiedades fonéticas del tono 115
Los significados transmitidos por los cambios del tono 121
Prominencia silábica y acentuación 125
La prominencia de las sílabas: correlatos acústicos y perceptivos de la acentuación 126

El acento léxico 130
El acento contrastivo 136
Patrones temporales y rítmicos 137
El ritmo y sus correlatos con la acentuación 137
Variaciones temporales y tendencias generales del habla... 143
Otras funciones de los patrones temporales 145
Fonología del enunciado y estructuración prosódica 146
Las frases entonativas o grupos fónicos 148
La agrupación en frases intermedias 152
La prosodia, la modalidad del enunciado y la estructura de la información 155
La modalidad 155
La estructura informativa y la prosodia 160

VIII La adquisición de fenómenos prosódicos en L2: revisión teórica y didáctica 167
La adquisición de la prosodia de una L2 167
Sobre los patrones acentuales en L2 168
Sobre los patrones entonativos en L2 169
Sobre el ritmo en L2 171
Sobre el tiempo de exposición y la edad 172
Sobre la relación entre prosodia, fluidez, la inteligibilidad y el acento extranjero 173
La didáctica de la prosodia 176
Algunas perspectivas para la didáctica de la prosodia 177
Consideraciones finales 182

Terera parte

IX Propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación 189
Aspectos metodológicos 191
Elaboración de ejercicios 197

X Ejercicios de diagnóstico, evaluación y sensibilización 201
Actividades de diagnóstico y evaluación final 201
Ejercicios de agudización de la capacidad auditiva 210
Ejercicios de familiarización con los sonidos de L2 216

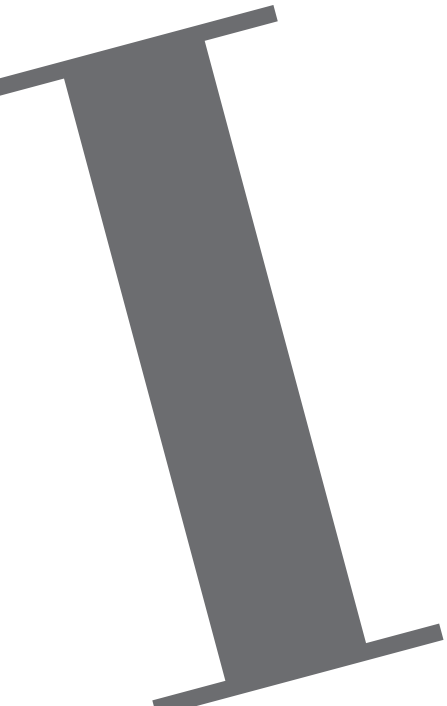
XI Ejercicios de percepción de sonidos 225
Ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo 225
Ejercicios afectivos de desarrollo perceptivo 242

XII Ejercicios de percepción y producción 249
Ritmo y entonación 252
Ejercicios de fonética combinatoria 255
Ejercicios de pronunciación matizada 256
Ejercicios lúdicos de percepción y producción 261
Trabalenguas y calambures 261
Canciones y poemas 268
Juegos 272
Diálogos y tareas comunicativas 287

Bibliografía general 291

Anexos 301

Páginas en la Red con ejercicios de pronunciación 305



Introducción

Adquirir la pronunciación de una segunda lengua (L2)* siempre ha sido considerado una tarea difícil tanto para estudiantes como para profesores. Las ideas sobre cuáles son las causas de esta dificultad han cambiado según los tiempos, las teorías, los enfoques lingüísticos y las investigaciones en el área. La intención de este manual es ayudar a los profesores de L2 a enfrentar este aspecto de gran importancia. Dos son sus objetivos principales:

(i) Proporcionar a los profesores los conceptos teóricos esenciales de la fonética y la fonología aplicados a la enseñanza de L2.

(ii) Ofrecer bases metodológicas sustentadas en investigaciones sobre adquisición de lenguas, para la elaboración de actividades didácticas centradas en la enseñanza de la pronunciación de cualquier L2.

Esta obra se divide en tres secciones. La primera está dedicada a exponer los aspectos teóricos esenciales sobre la producción, la percepción y las propiedades acústicas de los sonidos. La segunda expone fenómenos relacionados con la prosodia de una lengua y reflexiona sobre la importancia de los elementos prosódicos como parte de la enseñanza de una L2. La tercera parte se concentra en la enseñanza de la pronunciación, en sus aspectos metodológicos y da una amplia variedad de ejemplos para ser aplicados y adaptados, según las necesidades de los profesores de una L2.

* Aquí nos referiremos con L2 a una lengua diferente a la primera lengua (L1), la lengua materna, y no nos preocupa si, de hecho, constituye la tercera, cuarta o quinta lengua adicional que alguien aprende. Al hacer uso del concepto de L2 como término genérico para cualquier lengua que se aprende después de haber adquirido la primera lengua, tampoco distinguiremos entre lengua extranjera (LE), supuestamente aprendida en un país donde no se habla, y segunda lengua (L2) que algunos autores usan solo para indicar la lengua que se aprende en el país donde se habla.

De manera más específica, en el capítulo I se ofrece una sección informativa sobre las nociones esenciales de fonética y fonología que todo profesor necesita conocer en su ejercicio diario como docente de lenguas de L2; en el capítulo II se abordan los mecanismos básicos de la producción/percepción de los fenómenos sonoros; y en el capítulo III se hace un análisis contrastivo de las propiedades de los sonidos en varias lenguas del mundo.

En el capítulo IV se incluye un apartado sobre percepción auditiva, ya que no se debe olvidar que una buena pronunciación implica, en gran medida, la capacidad de captar y discriminar los sonidos que se escuchan en la L2. Partimos de la idea de que la percepción auditiva es sumamente importante y, probablemente, una condición necesaria para la adecuada producción de los sonidos. A lo largo de los últimos años, diversos estudios han demostrado que los alumnos, al enfrentar una nueva lengua, no solo hablan con acento, sino también *escuchan* con acento, muchas veces condicionados por su primera lengua. Por esto, los estudiantes necesitan tiempo y una asesoría adecuada para adaptar su oído a la discriminación de los nuevos fenómenos sonoros de la L2. Esto permitirá, de manera gradual, que puedan llegar a formar representaciones mentales de los sonidos y los aspectos prosódicos de la nueva lengua.

En el capítulo V se expone la relación entre los sonidos de una lengua, sus fonemas, y los símbolos que usan las lenguas fonográficas para representarlos en la escritura, las letras, o —para usar un término técnico— los grafemas. Sobre este punto, debemos resaltar que los alumnos adultos que estudian una L2 recurren muchas veces a las letras para interpretar o aprender los nuevos sonidos. No obstante, los profesores deben estar conscientes de que cada lengua tiene un sistema específico de escritura para simbolizar los sonidos.

En el capítulo VI se resumen las teorías y enfoques más importantes que subyacen a los métodos de enseñanza de la pronunciación que se han utilizado en los últimos años. En esa sección exponemos algunos factores que pueden influir en la adquisición de la pronunciación, como son la edad, la motivación y la aptitud, así como factores externos relacionados con la instrucción, la cantidad y la calidad de exposición a la L2.

La segunda sección de este manual consta de dos capítulos en los cuales se presenta un análisis muy general sobre algunos aspectos prosódicos. En el capítulo VII, se exponen los fenómenos relacionados a la entonación, los patrones

acentuales y rítmicos de las lenguas. Dado que los aspectos prosódicos han sido menos abordados en la didáctica y los estudios de adquisición de L2, en el capítulo VIII se realiza un análisis crítico sobre qué factores pueden afectar las competencias prosódicas de los estudiantes, así como los aspectos metodológicos que el docente puede tomar en cuenta para proponer ejercicios basados en los resultados de las últimas investigaciones.

La tercera parte de este manual corresponde a la práctica de lo aprendido en los capítulos anteriores. Se proponen ejercicios que inician con la transmisión de la nueva información de manera controlada, precisa y objetiva, hasta la práctica de la pronunciación en conversaciones libres y situaciones cercanas a la vida real. Asimismo, los ejercicios trabajan primero la percepción de los sonidos (lingüísticos y no lingüísticos) aislados y en contextos comunicativos hasta su producción en la cadena hablada. El capítulo IX ofrece una propuesta didáctica para enseñar pronunciación: se exponen sus fundamentos, algunos lineamientos y se aportan ideas para elaborar ejercicios. Estas actividades se centran principalmente en la enseñanza del español como lengua extranjera, pero ofrecen la posibilidad de adaptarse a la adquisición de la pronunciación de otras lenguas. En el capítulo X se muestran algunos ejemplos para diagnosticar, evaluar y familiarizar a los estudiantes con los sonidos de la nueva lengua. En el capítulo XI se proponen ejercicios referenciales (con preguntas sobre conocimientos específicos) y afectivos (aquellos que involucran el pensar y el sentir de los estudiantes). Con el capítulo XII se pretende que el estudiante produzca y practique lo que ya logró discriminar o identificar a través de diversas actividades (juegos, canciones, trabalenguas), que orientan la atención del estudiante a la percepción de los sonidos del habla, y después a su producción oral. El objetivo de esta variedad de tareas es iniciar el proceso de formación de representaciones mentales en los aspectos prosódico y segmental de la lengua.

Debemos mencionar que la intención de este manual no es que el profesor imparta clases de fonética o de fonología a sus alumnos, sino que, en primer lugar, tenga los conocimientos básicos para entender los problemas que ellos pueden tener cuando enfrentan el sistema de sonidos de una L2, y, en segundo lugar, que puedan desarrollar sus propios ejercicios de pronunciación con la información proporcionada.

No es necesario leer los capítulos en el orden en que aparecen. Su autonomía permite que el lector escoja el que más le interese en un momento determinado, posteriormente podrá buscar más información relevante para él en otros capítulos del libro.

Al mismo tiempo, esta obra no está dirigida a docentes de alguna L2 en particular, sino que pretende ser útil para la enseñanza de todas. Si bien el manual está redactado en español, algunos de los contenidos se ilustran en diversas lenguas. Muchos de los ejemplos que se incluyen han sido grabados a fin de que el lector pueda escucharlos. Los ejemplos con la leyenda " ▶ Pista …" pueden ser escuchados y descargados de manera gratuita en el siguiente enlace: https://sites.google.com/site/didacticapronunciacionl2/.

Por último, la bibliografía mostrada permite que el lector pueda profundizar y buscar información más detallada en libros sobre fonética y fonología de lenguas específicas. También incluimos referencias a materiales que se encuentran disponibles en Internet sobre el tema.

Esperamos que este manual sea de mucha utilidad y que despierte en cada profesor la creatividad necesaria para generar más ideas y ejercicios que permitan a los estudiantes mejorar su pronunciación desde los primeros niveles. Seamos pues guías o facilitadores de esta información y empecemos a darle importancia a la enseñanza de la pronunciación en el salón de clases.

Primera parte

1

N

Nociones básicas de fonética y fonología

Cadena hablada, segmentos y elementos prosódicos

La comunicación oral humana implica el uso de mecanismos neurolingüísticos y fisiológicos muy sofisticados entre dos interlocutores que actúan alternativamente como emisor y receptor. El hablante o emisor tiene algunas ideas o pensamientos que quiere transmitir, les da forma con ayuda del sistema lingüístico interiorizado, los expresa con ayuda de órdenes al aparato fonador que produce ondas sonoras con diferentes características las cuales son interpretadas como sonidos específicos. Al llegar al oído (*recepción*) del interlocutor (u oyente), este las procesa atendiendo a sus características acústicas (*percepción*), segmenta la cadena hablada en grupos melódicos y grupos rítmicos (*cf.* Cantero, 2002), reconoce una serie de sonidos específicos y con todo ello logra interpretar el mensaje del emisor (*descodificación*).

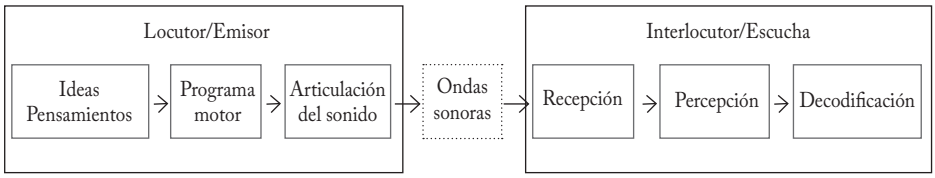


Figura 1.1. Esquema del circuito de la comunicación oral

Si escuchamos una lengua que no entendemos, puede resultar muy difícil *segmentar* o distinguir cada sonido en una palabra o frase en la *cadena hablada*, es decir, reconocer cada sonido como un segmento. Incluso en la lengua materna no siempre es obvio dónde termina un sonido y empieza otro, sobre todo si se trata de grupos consonánticos. Sin embargo, al aprender a leer y escribir en la primera, adquirimos mayor conciencia de estos, aunque —como veremos más adelante en el capítulo sobre ortografía— no siempre hay, en muchas otras lenguas, una correspondencia clara entre los sonidos y las letras con las que se representan. Estos

segmentos han sido, en primer lugar, el objeto de estudio, por eso se denomina *fonética segmental*.

También se estudian otros fenómenos que acompañan la pronunciación de uno o varios segmentos cuando forman sílabas y palabras, como el *tono*, el *acento* (de intensidad), el *ritmo* y la *entonación*. A ellos se les da el nombre de elementos *suprasegmentales*, que corresponden a lo que también se llama *prosodia* o *elementos prosódicos*.

Fonética y fonología

No resulta fácil hacer una distinción clara entre *fonética* y *fonología* porque comparten muchos elementos. La fonética tiene una tradición más larga como campo de estudio y abarca todos los aspectos de la producción y la percepción de sonidos, desde el punto de vista fisiológico y anatómico, articulatorio, acústico y auditivo.[1] La fonología, una disciplina más reciente, estudia los *fonemas* de una lengua determinada, las relaciones entre ellos, sus combinaciones y sus variantes (*alófonos*). Se le atribuye a un lingüista de origen polaco, Baudoin de Courtenay, el haber introducido el concepto de fonema a fines del siglo XIX, el cual se define como una unidad de sonido sin valor semántico propio pero que permite distinguir significados en una lengua. Su estudio se llamó *fonemática* o fonología. Posteriormente, en los primeros decenios del siglo XX, la fonología fue desarrollada sobre todo por lingüistas del llamado Círculo o Escuela de Praga como Nikolái Trubetzkoy y Roman Jakobson. Esta disciplina analiza lo que es funcional y sistemático de los sonidos de una lengua, ignorando muchos detalles fonéticos irrelevantes. Tanto la fonética como la fonología son ramas de la lingüística; no obstante, la primera también tiene aplicaciones en otras ciencias: fonética clínica (foniatría, logopedia), fonética forense, ingeniería informática (síntesis del habla, reconocimiento automático del habla natural), etc.

[1] Normalmente se hace distinción entre *acústico* y *auditivo* ya que lo acústico es medido externamente por aparatos y lo auditivo es percibido por oídos humanos. Las ondas sonoras en este caso, han pasado por ductos auditivos, lo que puede haber provocado algunas modificaciones.

En otros lugares de Europa se llegó a una división parecida: por un lado una disciplina preocupada por estudiar los mínimos detalles de todos los sonidos posibles en todas las lenguas, la fonética, y por otro, una disciplina más ligada al estudio del funcionamiento de los sonidos en un sistema lingüístico, la fonología. Los estudios acerca de los sonidos del lenguaje tuvieron un auge a finales del siglo XIX y principio del XX. Como consecuencia de esto, se propuso en 1888 el Alfabeto Fonético Internacional o AFI (*International Phonetic Alphabet* o IPA en inglés)[2], una creación de los prestigiosos fonetistas de la época, sobre todo del francés Paul Passy, con inspiración de otros fonetistas europeos como Henry Sweet en Inglaterra y Wilhelm Viëtor en Alemania.

El AFI constituye un instrumento útil para la representación de los sonidos, ya que los *grafemas* o las letras que se usan en las escrituras alfabéticas, no corresponden siempre a los detalles de los sonidos. La transcripción fonética por medio de estos símbolos ayudaría, sobre todo, en la enseñanza de lenguas. Con el tiempo se introdujo una distinción entre una fonética que estudiaba con más detalle los sonidos y que muchas veces servía de instrumento para describir las diferencias en la pronunciación de variantes regionales, sociales e individuales de una lengua, y otra fonética más abstracta y funcional que se concentraba en los sonidos necesarios para distinguir las palabras de una lengua. Por ejemplo, Sweet hablaba de una transcripción fonética estrecha (*narrow transcription*), que podía incluir todas las idiosincrasias de los hablantes, y una transcripción amplia o ancha (*broad transcription*) que ignoraba los detalles y se centraba en lo funcional del sistema de sonidos de una lengua determinada. Esto también se puede ver como un principio para distinguir entre la fonética y la fonología.

La fonética estudia todos los aspectos de la producción de sonidos en sus mínimos detalles y aplicables a todas las lenguas o a una específica. La fonología analiza cómo los fonemas se organizan y forman un sistema. Los fonemas de una lengua, para los hablantes, son representaciones mentales de los sonidos y forman categorías bien delimitadas. Los hablantes saben si se trata de un sonido determinado y no de otro. Un hispanohablante puede, de esta manera, distinguir

[2] IPA es también la sigla de la *International Phonetic Association*, la institución que ha elaborado el alfabeto fonético internacional: *cf. International Phonetic Association* (1999). *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet.*

si alguien habla de un *peso* o un *beso*, de un *piso* o un *peso*, de algo *caro* o de un *carro*, aunque no tenga la mínima idea de cómo se producen los sonidos o qué órganos intervienen en su articulación. Tiene muy claro que en español /p/ y /b/, /i/ y /e/, y /ɾ/ y /r/ distinguen significados.

Las teorías fonológicas han avanzado en su búsqueda por los elementos importantes (rasgos pertinentes) y las reglas o restricciones (en inglés, *constraints*) que aseguran el funcionamiento sistemático de una lengua. Las ciencias fonéticas, a su vez, han hecho gran progreso en el conocimiento de la producción y percepción de los sonidos humanos y han logrado, por ejemplo, elaborar tecnologías para reproducir e interpretar el habla sintética y reconocer automáticamente el habla natural. Sin embargo, no puede haber una distinción tajante entre la fonética y la fonología pues, como ya se mencionó, las dos se traslapan y se nutren mutuamente.

Fonemas, alófonos, fonos

Cada lengua tiene su propio sistema de sonidos o fonológico. La fonología es el estudio de los sonidos de un sistema lingüístico determinado. Se ocupa de establecer el inventario de los sonidos distintivos, las reglas que rigen su uso y las relaciones entre ellos. Podemos descubrir el inventario de fonemas haciendo contrastes entre pares de palabras para ver si el cambio de un sonido modifica el significado o no. Por ejemplo, si comparamos las palabras *peso* y *beso*, o *peso* y *pelo*, vemos que el significado sí es distinto por el cambio de un sonido. Esas palabras que se diferencian por un sonido se llaman *pares mínimos*. En cambio, si pronunciamos una i larga en *piiiso* y comparamos con una pronunciación normal *piso*, sigue siendo la misma palabra, pues conserva su significado, aunque con una pronunciación muy enfática en el primer caso. Por tanto, solo hay un fonema /i/ en español. Del mismo modo, si enfrentamos *piso* con *peso* se trata de dos palabras diferentes ya que no significan lo mismo. Por eso podemos concluir que /i/ y /e/ son dos fonemas distintos. Cabe señalar que, desde el punto de vista técnico, los fonemas se transcriben entre barras / /.

Al pronunciar los sonidos o *fonos*[3] juntos en la cadena hablada pueden surgir algunas modificaciones: influyen unos en otros, comparten rasgos por su cercanía, o sufren cambios por su posición en el enunciado. Así, por ejemplo, en el español el sonido representado por la letra —o grafema— «b» se realiza de una manera dura u oclusiva [b], es decir, con cierre total de la salida del aire, en determinados contextos; por ejemplo, al inicio de una palabra después de pausa como en *¡Burro!* Por el contrario, se realiza de forma suave, cuando se encuentra entre vocales, como en *haba* [β] (b fricativa o, según algunos, más suave todavía, sin fricción, llamada aproximante; *cf.* § II.2). Los sonidos resultantes de estas variaciones contextuales en la pronunciación de un único fonema, que no implica cambio de significado, tienen el nombre técnico de alófonos. En muchos casos se pueden establecer reglas sobre cuándo se producen los diferentes alófonos de un fonema, porque cada uno se da siempre en un contexto específico. Cuando la variación es sistemática se habla de *distribución complementaria*: en la posición donde se da una variante, nunca se presenta otra. El alófono está condicionado por el contexto. Podríamos comparar estos conceptos con los personajes de Supermán y Clark Kent, que son un único individuo. El personaje es como el fonema, y sus dos personalidades son como las variaciones de este fonema, dependiendo de su contexto o situación. Así, donde está Supermán, jamás aparecerá Clark Kent y viceversa. Esto mismo pasa con los alófonos en distribución complementaria. Asimismo hay alófonos llamados *variantes libres* que no dependen de las reglas establecidas por el sistema lingüístico. Suelen darse, incluso, por el mismo hablante: la variación dialectal o social provoca variantes de este tipo. Los alófonos se transcriben entre corchetes [ ].

Cada lengua tiene su inventario específico de fonemas. Muchas veces lo que es un fonema en una lengua puede ser una variante, un alófono, o no existir en otra lengua.[4] Esto conlleva problemas para la adquisición del sistema de una L2, ya que como hablantes y oyentes de una primera lengua, hemos llegado a ser

[3] Se usa el término *fono* como sinónimo de sonido.

[4] En inglés, por ejemplo, el fonema oclusivo /d/ (como en *day*) se opone al fricativo /ð/ (como en *they*). En español solo hay un fonema /d/, que tiene un alófono oclusivo [d] en posición inicial después de pausa (como en *David*), o después de "n" o "l" (*endémico*, *falda*), y [ð] fricativo o aproximante [ð] en otras posiciones (como la "–d" final de *David*, o entre vocales como en *cada*).

grandes especialistas en detectar los rasgos —las características o propiedades— relevantes de cada sonido con *status* de fonema en esta lengua, pero frecuentemente somos "fonológicamente sordos" para los rasgos de los sonidos de otra.

Coarticulación, asimilación y articulación secundaria

Como se ha dicho, cada lengua tiene su inventario de fonemas y reglas en relación con los alófonos del primer tipo, las variantes contextuales de los fonemas. Muchos cambios o modificaciones se producen cuando se combinan los sonidos de una lengua en la cadena hablada y se adaptan unos a otros por el efecto de la *coarticulación*: el hablante, al pronunciar un sonido, ya está preparando los órganos articulatorios para el siguiente. Este puede influir en el anterior o al contrario: el anterior puede influir en el siguiente, más como regla que como excepción. Un análisis acústico detallado puede detectar diferencias sutiles, por ejemplo, del fonema /s/ en español, dependiendo de si la vocal siguiente es una vocal cerrada redondeada como /u/ en /su/ o una /a/ abierta no redondeada en la sílaba /sa/. Lo mismo se da con la pronunciación del fonema /k/: no es exactamente igual si le sigue una vocal anterior /i/, como en /kilo/ *kilo*, o una posterior /o/, como en /kosa/ *cosa*. Sin embargo, se trata de mínimas diferencias que apenas son perceptibles y, normalmente, no se indican en una transcripción fonológica.

En cambio, un efecto de la coarticulación como la *asimilación* implica que un fonema puede cambiar bastante por influencia de los sonidos contiguos. Es frecuente en español que el fonema /s/ se sonorice en contacto con otras consonantes sonoras. Así, la palabra transcrita fonológicamente como /mismo/ puede tener una realización más bien como ['mizmo], ya que la consonante nasal sonora /m/ influye sonorizando la /s/. Estas adaptaciones suelen ser comunes a muchas lenguas. Sin embargo, puede haber diferencias en cuanto a la direccionalidad. En español observamos generalmente una influencia de un sonido en el anterior, como en la /m/ sobre la /s/ anterior. En este caso se trata de una asimilación regresiva (⟵). El hablante nativo de español tiene esta regla interiorizada en su sistema y la aplica automáticamente cuando aprende otra lengua extranjera. Funciona bien para el inglés, donde ocurre lo mismo en combinaciones de

sonidos como *five past* [´faifpast], en la cual también hay asimilación regresiva. Allí el fonema sordo /p/ influye en el fonema anterior /v/ y le quita el rasgo de sonoridad. No obstante, en otras lenguas como el sueco, la asimilación no es necesariamente regresiva. En esa lengua hay, en algunos contextos, una regla de asimilación progresiva (→): un sonido influye en el posterior. En la palabra *svenska*, que significa 'lengua sueca', el primer fonema /s/ influye en el que sigue /v/ e impone su calidad de sorda sobre la /v/ sonora de manera que el resultado suena más bien como ['sfɛnska].[5] Un hispanohablante que sigue las reglas interiorizadas de su L1, al tratar de pronunciar la palabra, la transforma en algo parecido a ['zvɛnska]. Este es un ejemplo de cómo hay reglas fonológicas —en este caso respecto a qué sonido puede influir en otro y en qué dirección— que están muy presentes en el sistema lingüístico nativo de un hablante, quien las aplica inconscientemente al tratar de pronunciar la L2.

Es frecuente que los fonemas consonánticos nasales se adapten a los sonidos contiguos y así puedan perder sus rasgos característicos. El fonema /n/, por ejemplo, se adapta al sonido siguiente y puede articularse como [m] en contacto con un sonido bilabial como /p/ o /b/, como "ñ" palatal [ŋ] en contacto con un sonido palatal, "n" velar [ŋ] —parecido a la pronunciación de la combinación de «ng» en inglés— en contacto con sonidos velares /k/ y /g/ como en los siguientes ejemplos en español: *en Berlín* [ember'lin], *un beso* [um'beso], *un llavero* [uŋja'βeɔro], *en Cuba* [eŋ'kuβa]. Así /n/ puede adoptar características de otros fonemas del sistema, ya que en español existen tanto el fonema alveolar /n/, como el fonema bilabial /m/ y el fonema palatal /ŋ/, que en estos ejemplos aparecen como alófonos de /n/ en contacto con otros sonidos. Se dice que se han neutralizado algunos rasgos[6] —los ingredientes de los fonemas—. En el caso de las consonantes nasales, se ha neutralizado el rasgo de punto de articulación (*cf.* la clasificación de las consonantes abajo). Por eso, el lugar ideal para reconocer

[5] El símbolo [ɛ] indica una "e" abierta y el acento "'" señala el acento primario, es decir que la sílaba siguiente es tónica.

[6] En la tradición de la fonología estructural europea se le ha dado el nombre de *archifonema* al resultado de la pérdida de algún rasgo característico de un fonema que implica que se parezca a otro fonema del sistema. El archifonema se indica con una mayúscula: por ejemplo, en el caso de las nasales, se utiliza una /N/, que significa que se trata de un sonido que ha perdido alguna de sus características o rasgos normales por lo que pueden estar agrupados varios fonemas bajo ese rubro.

los fonemas consonánticos de una lengua es al inicio de una palabra después de pausa, y en posición intervocálica: ***ni/mi; lana/lama***. En otras posiciones puede haber influencia de otros sonidos.

La asimilación puede afectar, como vimos, la calidad de sonoridad o sordez de un sonido, también puede conllevar un cambio del punto de articulación y, además, puede provocar un cambio en el modo de articulación aunque sea menos frecuente. Un ejemplo de cambio del modo de articulación sería si la palabra *submarino* se pronunciara como [summarino] con la pérdida de la oclusiva bilabial /b/ que se asimila a la consonante nasal bilabial /m/. Cada lengua tiene sus preferencias en cuanto a las asimilaciones. El inglés tiene varias asimilaciones de la "n" parecidas a las del español, pero no son tan regulares. En cambio, el ruso parece no tener asimilación del punto de articulación del sonido contiguo en el fonema /n/.

Tabla 1.1. Esquema de tipos de asimilación

Asimilación en cuanto a:	Ejemplos
Función de las cuerdas (o pliegues) vocales: 1. La consonante sorda /s/ se articula como sonora [z] delante de una consonante sonora como /m/ (también se puede decir una /s/ sonorizada). 2. La consonante sonora /v/ se articula como sorda [f] delante de una consonante sorda como /f/ (también se puede decir una /v/ ensordecida).	1. /'mismo/ > ['mizmo] 2. /'faivpast/ > ['fajfpast] (inglés)
Punto de articulación Una consonante alveodental /n/ se articula como una bilabial [m] delante de una consonante bilabial como /m/.	/u**n**'beso/ > [u**m**'beso]
Modo de articulación Una consonante no nasal como /b/ se articula como una nasal [m] delante de una consonante nasal como /m/.	/su**b**ma'rino/ >[su**mm**a'rino]

En el caso de la llamada articulación secundaria, hay dos movimientos al pronunciar un sonido consonántico: uno inicial, que le da sus características principales, y otro secundario, que le añade otra característica. Un ejemplo de esto sería la velarización de una /l/ en inglés —que produce lo que se llama una *dark l*— en posición final de sílaba, por ejemplo en *full*. A diferencia de la coarticulación, en estos casos no hay influencia de otro sonido adyacente. Otro ejemplo sería la palatalización —que añade un sonido parecido a la vocal «i» o a la semiconsonante «j»— de algunas consonantes en ruso. Esto da como resultado dos tipos de consonantes: una sin palatalización como, por ejemplo, en /brat/ 'hermano' y otra con palatalización en /brat^{j}/ 'llevar'.[7]

La sílaba

La sílaba siempre se ha visto como un elemento importante en la fonología. Los hablantes de una lengua tenemos muy presente lo que es posible o no en la estructura silábica de nuestra lengua. Para representarla esquemáticamente se usan algunos términos que conviene recordar.

La estructura silábica y la jerarquía de sonoridad

Las sílabas normalmente consisten en una combinación de consonantes y vocales, por ejemplo (C) (C) V (C) como en la palabra monosilábica tres. Los paréntesis indican que las consonantes C son opcionales. La vocal V es indispensable. Para referirse a la sílaba, se usa el símbolo griego σ, llamado sigma, que corresponde a la letra «s» de nuestro abecedario. Una sílaba puede tener dos partes: 1. un inicio o ataque (*onset* en inglés), y 2. una rima. Esta, a su vez, está constituida por el elemento más importante de la sílaba, sin el cual no podría existir: el nú-

[7] La palatización también es producto de asimilación entre una consonante y una vocal /i/ en muchas lenguas. En el portugués brasileño es típica la pronunciación de /t/ y /d/ palatalizadas en palabras como «tio» [ˊtʃiu] o «dia» [ˊdjia].

cleo, normalmente una vocal,[8] y una o más consonantes que terminan la sílaba, la coda. Cuando una sílaba termina en vocal se llama abierta; cuando termina en consonante, cerrada o trabada. Una sílaba puede tener ataques de diferente complejidad y rima con núcleo ya sea con o sin coda. También puede consistir en solo un núcleo, como en inglés *eye* 'ojo', o en sueco *ö* 'isla'. Abajo vemos un ejemplo de la estructura de la palabra tres en español, que constituye una sílaba cerrada o trabada:

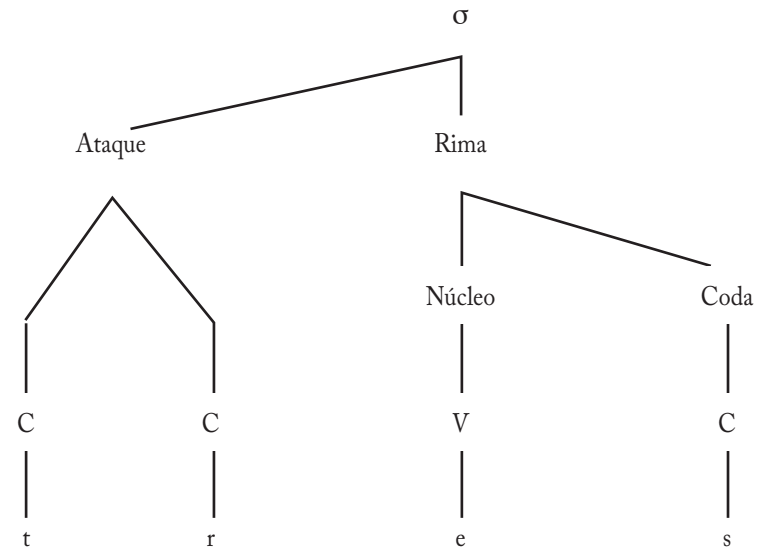


Figura 1.2. Estructura silábica de la palabra tres

En la estructura de la sílaba *tres* vemos los efectos de la *jerarquía de sonoridad*: el elemento más sonoro, normalmente la vocal que constituye el núcleo, está rodeado de elementos que van disminuyendo en sonoridad a medida que se llega a los extremos: el inicio del ataque, y el final de la coda. En dicha jerarquía los elementos más sonoros son las vocales abiertas, seguidas por las medias y cerradas. Al final están las consonantes oclusivas sordas. Esto lo ilustramos en la Tabla 1.2 con una lista con ejemplos del español:

[8] También, en algunas lenguas, un sonido con propiedades vocálicas como las consonantes sonorantes: las líquidas **r**, **l** o las nasales. *Cf. little* en inglés donde la «l» final puede constituir una sílaba.

Tabla 1.2. Jerarquía 1 de sonoridad adaptada de Hogg & McCully (1987)

Sonidos	Valor de sonoridad	Ejemplos
Vocal abierta	10	/a/
Vocales medias	9	/e, o/
Vocales cerradas	8	/i, u,/[9]
Laterales	7	/l/
Vibrantes	6	/ɾ, r/
Nasales	5	/m, n, ŋ/
Fricativas sonoras	4	[ß, z][10]
Fricativas sordas	3	/f, s, x/
Oclusivas sonoras	2	/b, d, g/
Oclusivas sordas	1	/p, t, k/

Si bien la jerarquía de sonoridad se aplica en la mayoría de las lenguas, no podemos llamarla universal ya que tiene excepciones. Si vemos algunos ejemplos en inglés, descubrimos que en una sílaba —y palabra— como *frost* los sonidos con los valores más bajos de sonoridad están en la periferia como se espera: /f/ inicial con un valor de 3 y /t/ final, oclusiva sorda, con el valor 1. En *sprint* se rompe la regla, ya que la palabra se inicia con /s/ que tiene mayor valor que la oclusiva sorda siguiente /p/. Después los elementos se comportan como se espera según la jerarquía: /r/ y /n/ con altos valores de sonoridad rodean la vocal y la sílaba se cierra con la menos sonora, la oclusiva sorda /t/. La excepción del comportamiento de la /s/ es frecuente en varias lenguas.

[9] Los alófonos de las vocales cerradas pueden ser las semivocales [i̯ , u̯], y las semiconsonantes [j, w], también llamadas *glides* en inglés.

[10] Ni [ß] ni [z] son fonemas del español, solo alófonos de los fonemas /b/ y /s/.

Aunque lo esencial de la estructura silábica es compartido por todas las lenguas del mundo hay mucha variación en cuanto a las preferencias por ciertos tipos de sílabas. Muchas lenguas las prefieren abiertas, otras pueden tener sílabas cerradas por una o varias consonantes. El inicio —el ataque (*onset*)— de la sílaba también puede presentar diferentes grados de complejidad. Cuando se trata de la división de sílabas en lengua escrita, nos encontramos con convenciones específicas que dependen de lo que es o no fonotácticamente posible en las combinaciones de sonidos de una lengua determinada.

La fonotaxis

El inventario de fonemas de una lengua con sus alófonos no da toda la información necesaria sobre ese sistema. Hay que conocer también las reglas de combinación de sonidos para formar sílabas y palabras, su *fonotaxis*. Dos lenguas pueden tener los mismos sonidos, pero con diferentes reglas de combinación, las cuales pueden provocar problemas para los aprendices de una u otra. Si con el término sintaxis entendemos la combinación de elementos lingüísticos para formar frases y oraciones, la fonotaxis se refiere a la combinación de los sonidos en sílabas y palabras. El español, por ejemplo, no permite la combinación de /s/ con otras consonantes al inicio de sílaba como lo hace el inglés (*stress*, *school*), sino tiene que añadir un sonido [e] para formar otra sílaba: *estrés*, *escuela*. El español tampoco acepta cualquier consonante para terminar una sílaba y definitivamente no permite codas complejas de varias consonantes. Al final de palabras prefiere las consonantes /r/, /l/, /n/, /s/ (y /θ/ en español peninsular). Excepcionalmente permite también /d/ (*usted*) y /x/ (*reloj*), pero la tendencia de muchos hispanohablantes es tratar de evitar su pronunciación: *usté*, *reló*. En cambio, el inglés puede usar la mayor parte de su inventario de consonantes para cerrar una sílaba: *bad*, *bat*, *bag*, *back*, *nip*, *nib*, *far*, *fell*, *man*, *mam*, *sing*, *off* [f], *of* [v], *hiss* [s], *his* [z], *wish* [ʃ], c*hurch* [tʃ] y tener tres consonantes en la coda como en *midst* (CVCCC). El sueco puede tener hasta cinco elementos para cerrar una sílaba, como en la palabra *skälmskt* /ʃælmskt/ 'socarronamente' (CVCCCCC). Se entiende que la pronunciación de esta palabra ofrece muchos problemas para alumnos cuyas lenguas solo tienen sílabas abiertas (CV). Sin embargo, podemos constatar que la combinación cumple con los valores de la jerarquía de sonoridad: la líquida /l/

más cerca de la vocal nuclear, con valor 7, la nasal /m/ con 5, la fricativa sorda /s/ con 3 y finalmente las oclusivas /k/ y /t/ con el valor 1.

Muchas veces vemos, por las adaptaciones de palabras extranjeras en una lengua, cómo funcionan sus reglas de estructuración de una sílaba. El portugués brasileño prefiere sílabas abiertas (CV), no cerradas por una consonante, al igual que varias otras lenguas. Las adaptaciones de préstamos del inglés al portugués brasileño tienen frecuentemente una vocal extra que ayuda a formar otra sílaba abierta: *hot dog* ⟶ *hote dogue*, con los ajustes que implican la vocal añadida en la escritura ['hotʃi 'dogi].[11] Esto evita pronunciar una silaba atípica en la lengua. El español frecuentemente resuelve el problema de grupos consonánticos atípicos al inicio de una sílaba, eliminando uno de los sonidos, como en el ejemplo *psicología* que resulta sicología. El portugués brasileño, en cambio, tiende a insertar una vocal entre las dos consonantes iniciales en la pronunciación de la palabra: pisicologia.[12]

Las reglas fonotácticas de la L1 se manifiestan al tratar de pronunciar una palabra de L2 con una estructura silábica diferente, como se ha ejemplificado. La dificultad no siempre es pronunciar un sonido determinado de la L2, sino puede radicar en las reglas fonotácticas que permiten formar sílabas en la L1. Tales reglas están, igualmente, integradas al sistema inconsciente de un hablante y pueden provocar problemas en la situación de aprendizaje de una segunda lengua.

[11] Se explica la grafía con «–e» final, aunque se pronuncie como [i], porque según las reglas ortográficas en portugués una letra «i» final es tónica, sin necesidad de llevar acento gráfico.

[12] El fenómeno de insertar un sonido extra, se llama *epéntesis*. Si, al contrario, se quita un sonido de una palabra se trata de una *elipsis* o *elisión*.

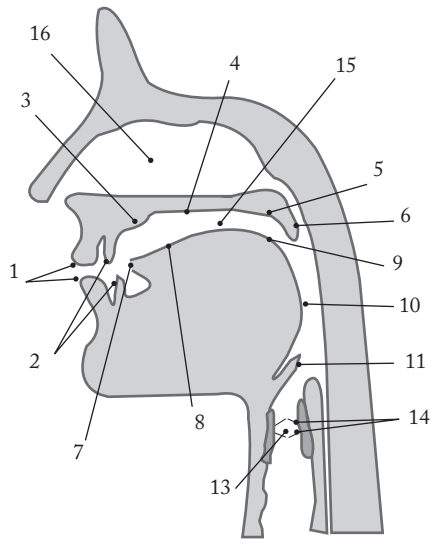
Descripción y clasificación de los sonidos

La clasificación de los sonidos por medio de los órganos que se usan para articularlos tiene larga tradición. Empezaremos con una descripción de estos órganos y cómo intervienen, para terminar el capítulo con una presentación breve de los elementos necesarios para la clasificación acústica.

Órganos articulatorios

Los órganos que se usan para producir los sonidos tienen otras funciones, igual de importantes, además de servir como instrumento para la articulación. Los pulmones que expulsan el aire, sirven para la respiración y para aportar oxígeno al cuerpo. También, dan origen al *mecanismo de la corriente de aire* (ingl. *air stream mechanism*), la materia prima de las ondas sonoras que producen sonidos. Las cuerdas o, con un nombre más moderno, *pliegues vocales*, se encuentran en la *laringe* y forman, cuando no vibran, un espacio o una hendidura llamada *glotis*. Hay una protuberancia superior, la *epiglotis*, que es un colgajo de cartílago localizado en la garganta detrás de la lengua y al frente de la laringe. Esta tiene como función cubrir la tráquea para que no se introduzcan elementos extraños al tracto respiratorio. Las cuerdas tienen la importante función de producir la sonoridad: al contraerlas vibran cuando pasa el aire que viene de los pulmones, lo que hace que los sonidos se vuelvan sonoros. Se puede verificar si un sonido es sonoro o no, poniendo los dedos en la parte externa de la garganta por fuera de la laringe. Si se siente una vibración al pronunciar un sonido, este es sonoro; si no hay vibración, es sordo. La *sonoridad*, también llamada voz, es el ingrediente principal de la comunicación humana. Su producción por las cuerdas vocales es llamada *fonación*.

En la ilustración siguiente se pueden observar los lugares específicos donde se encuentran los órganos mencionados:



1. Labios
2. Dientes
3. Alvéolos
4. Paladar duro
5. Paladar blando o velo del paladar
6. Úvula
7. Punta o ápice de la lengua
8. Dorso de la lengua
9. Raíz de la lengua
10. Faringe
11. Epiglotis
12. Laringe
13. Glotis
14. Cuerdas vocales
15. Cavidad bucal
16.Cavidad nasal

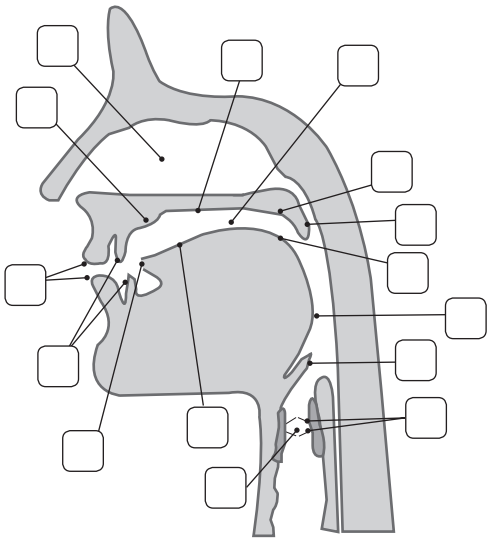
Figura 2.1. Órganos articulatorios

La lengua sirve para saborear y mover el alimento mientras es masticado, y para llevar la comida hacia la faringe. Al mismo tiempo, es el instrumento articulatorio por excelencia. Al moverla arriba o abajo, adelante o atrás, permite formar espacios de diferentes tamaños que sirven para que las ondas sonoras que van subiendo por la laringe y entran a la cavidad bucal tengan diferente resonancia y adquieran diferentes timbres, según se desee producir uno u otro sonido lingüístico. Así, por ejemplo, cada vocal llega a tener un timbre específico. Si se sube la lengua cerca del paladar, el espacio queda muy reducido y la vocal se vuelve aguda, mientras que si se deja abajo, toda la apertura de la boca funciona como una caja de resonancia y el sonido resulta más grave. Basta recordar el tamaño de diferentes instrumentos musicales para entender el efecto. El violín tiene un sonido más agudo que, por ejemplo, un *cello*. La lengua también puede producir efectos especiales dependiendo del lugar donde hace contacto con un punto de la boca para impedir el paso del aire, que es lo típico en el caso de las consonantes. Se nota, por ejemplo, si se compara el lugar donde se pronuncia una [t] con el lugar donde se produce una [k]. También los labios intervienen en la producción

de algunos sonidos, como en la [p], la [b] y la [m], igual que los dientes, tanto los inferiores como los superiores.

Las diferentes partes de la lengua tienen sus nombres específicos: la punta o el *ápice* con la *lámina* (ingl. *blade*), seguidos por el *dorso* y la *raíz*. Los puntos con los que toca la lengua para producir un cierre total o parcial en la pronunciación de las consonantes se denominan según la fisiología de la boca, por ejemplo, *apical*, *predorsal*, etc. El espacio que sigue a los dientes es el de los *alvéolos*. Después viene el *paladar*, primero el paladar duro seguido por el paladar blando o *velo*, que es flexible y permite o no el paso del aire por las fosas nasales. En el primer caso, cuando el aire pasa por la cavidad nasal se producen los sonidos nasales, y cuando principalmente sale por el canal bucal tenemos los sonidos orales. El velo del paladar termina en la úvula, que es donde se articula, por ejemplo, una «r» francesa.

Siempre se considera la región cerca de los labios como la anterior, y la región cerca de la faringe como la posterior. La convención es, además, mostrar la parte anterior a la izquierda y la posterior a la derecha en las ilustraciones.



1. Dientes
2. Alvéolos
3. Paladar duro
4. Úvula
5. Punta o ápice de la lengua
6. Faringe
7. Glotis
8. Paladar blando o velo del paladar
9. Labios
10. Cavidad nasal
11. Raíz de la lengua
12. Dorso de la lengua
13. Cuerdas vocales
14. Epiglotis
15. Laringe
16. Cavidad bucal

Figura 2.2. Ejercicio de órganos articulatorios

Clasificación de los sonidos

Tradicionalmente se han dividido los sonidos de las lenguas en dos grandes grupos: las *vocales* y las *consonantes*. Las primeras se caracterizan por ser pronunciadas sin un obstáculo para la salida del aire. Las segundas son producto de un impedimento al salir el aire que provoca alguna especie de ruido. También se acostumbra hacer una caracterización entre los sonidos que producen más ruido, las consonantes *oclusivas*, *fricativas* y *africadas*, por un lado, que integran el grupo de las *obstruyentes*; y, por el otro, las sonantes o *sonorantes* que son las vocales y las consonantes que se parecen más a las vocales, como las *nasales* (por ejemplo [m, n], las *líquidas* [l, r][13] y las *aproximantes* constituidas por las glisantes o *glides* [j, w]). Con esto se muestra que hay consonantes que tienen más afinidad con las vocales. Incluso en algunas lenguas, ciertas consonantes del grupo de las sonorantes pueden constituir el núcleo de una sílaba, por ejemplo, [l] en la palabra *little* en inglés > ['lɪt +(ə)l].

A continuación se ilustran los grupos de los sonidos citados con ejemplos en varias lenguas:

- Obstruyentes (consonantes ruidosas): oclusivas [p, t, k, b, d, g], fricativas [f, v, s, z, ʃ, ʒ] y africadas [tʃ, dʒ].
- Sonantes (vocales y consonantes con propiedades vocálicas): vocales [a, e, i, o, u, etc.], líquidas [l, r], aproximantes [j, w] y consonantes nasales [m, n,ɲ, ŋ].

Clasificación de las consonantes

Hay una tradición de clasificar las consonantes según tres criterios:

a) **Modo (o manera) de articulación** que, *grosso modo*, indica cómo sale el aire de la boca, con cierre total (oclusiva) o parcial produciendo fricción (fricativa), una combinación de las dos anteriores (africada), con un cierre total seguido de fricción, por el lado (lateral), con vibración (vibrante), por la nariz (nasal), con un cierre mínimo sin fricción (aproximante), y otras posibles, aunque no muy frecuentes en las lenguas europeas, como los *clicks* que más bien usan el aire inhalado.

[13] En lenguas como el inglés, en las que el sonido representado por la letra «r» tiene realizaciones muy suaves, es frecuente encontrar ese sonido incluido en el grupo de aproximantes, lo mismo que la lateral [l].

b) **Punto de articulación** que indica el lugar donde se establece el contacto entre los órganos que producen el sonido. La lengua en muchos casos es el órgano activo que cambia de lugar y establece un punto de contacto con un lugar en la boca.
c) **Acción de las cuerdas vocales**, que determina si un sonido se pronunciará como sonoro o sordo. Como las cuerdas vocales se encuentran en la glotis, esta acción es también conocida como la función de la glotis.

Veamos con más detalle en qué consiste cada fenómeno:

Modo de articulación: Los fonemas consonantes se producen al existir un obstáculo para la salida del aire. Así tenemos las siguientes categorías (con ejemplos de sonidos comunes a varias lenguas) según el tipo de impedimento:

i. Oclusivos: producidos por un cierre o bloqueo total llamado oclusión que produce los sonidos [p, b, t, d, k, g], por ejemplo. Estos sonidos también son llamados *interruptos* frente a los demás que son llamados *continuos*. Los sonidos oclusivos se caracterizan por no poder prolongarse, solo repetirse varias veces si el hablante quiere alargarlos.
ii. Fricativos: tienen un cierre parcial que hace que el sonido salga con una fricción, por ejemplo [f, s, ʃ, x, v, z, ʒ].
iii. Africados: una combinación de los dos mecanismos anteriores, en la cual el sonido empieza con una oclusión, como en [t], para terminar con una fricción [ʃ], lo que queda [tʃ] como en inglés *church* o en español *muchacho*; o en alemán el sonido [ts] que se representa con el grafema «z», como en la palabra Zeit 'tiempo'; o en purépecha en el nombre de lugar *Tzintzuntzan*.[14]
iv. Laterales: el aire sale por los lados de la boca, como la *ele* de *Luis*. Por su suavidad, el sonido [l] también es llamado aproximante lateral.
v. Vibrantes: el aire sale por el centro de la boca con una vibración de la punta de la lengua dando lugar a una vibrante simple en español como en *pero* /ɾ/, o vibrante múltiple como en *perro* /r/. A veces este movimiento no llega a ser una vibración, sino nada más un golpecito o percusión que en inglés se llama

[14] El sonido africado [ts] es considerado un fonema en alemán, pero la combinación puede, en otra lengua, como el inglés, ser considerado como dos fonemas diferentes, por ejemplo en la palabra *cats* [kæts]. Normalmente se dice que un fonema africado se pronuncia más rápido que la combinación de un fonema oclusivo con otro fonema fricativo, pero lo más importante es que los hablantes lo sientan como un solo sonido. En el AFI se puede indicar con una barra de ligadura [ʒ] que se trata de un solo sonido aunque se usen dos símbolos.

flap o *tap*. El sonido equivalente a la vibrante múltiple del español es llamado *trill* en inglés. La «r» clasificada como vibrante simple en español puede llegar a pronunciarse como fricativa, sobre todo a final de sílaba y de palabra, y tener realizaciones más suaves todavía, propias de las aproximantes. Por sus múltiples realizaciones en diferentes lenguas, muchos fonetistas se refieren a estos sonidos bajo el rubro de *róticos*.

vi. Aproximantes: la salida del aire es continua como en el caso de los fricativos pero el cierre es menor y casi no hay contacto entre los articuladores para que se produzca fricción. Son los sonidos [j, w] que en inglés se llaman *glides*. En español estas son las tradicionalmente llamadas semiconsonantes o semivocales en palabras como *fuerte*, *riego*, *pauta*, *peine*. En varias lenguas se incluye también en este grupo las líquidas, es decir la [l] y la [r]. Es frecuente encontrar en español la clasificación de aproximante para los alófonos de los fonemas /b/, /d/ y /g/, en posición intervocálica como en las palabras *haba* [ˈaβ̞a], *hada* [ˈað̞a], *haga* [ˈaɣ̞a].[15]

vii. Nasales: el aire sale por la nariz, mientras se cierra el canal bucal en diferentes lugares: m, n, ɲ, ŋ.[16]

El segundo criterio para clasificar las consonantes es:

Punto de articulación: el lugar donde se produce el contacto para provocar un obstáculo en la salida del aire. Normalmente el contacto es entre la lengua y algún lugar determinado de la cavidad bucal, pero también se puede producir entre los labios y/o los dientes:

- Bilabiales: Los sonidos se producen haciendo contacto con los dos labios. En el caso de [p] se produce un cierre total, una oclusión, como en *papá* en español. Si se le añade sonoridad tenemos como resultado [b]. La nasal [m] también se produce cerrando los labios, pero al mismo tiempo dejando salir el aire por las fosas nasales.

[15] Tradicionalmente se les han llamado alófonos fricativos en oposición a los oclusivos [b, d, g], sin tomar en cuenta si realmente se produce una fricción o no. Hoy tienden a ser clasificados como aproximantes [β̞, ð̞, ɣ̞]frente a [β, ð, ɣ] fricativos (*cf.* Martínez Celdrán & Fernández Planas, 2007: 102-103).

[16] En español el sonido [ɲ] corresponde al grafema «ñ», mientras que [ŋ] corresponde al dígrafo «ng», por ejemplo, en inglés.

- Labiodentales: En los sonidos labiodentales los dientes superiores hacen contacto con el labio inferior. En español solo existe el fonema /f/ como en *frío*. Su contraparte sonora [v] no existe en español, pero es un sonido frecuente en p. ej.: inglés *veal*, francés *veau* 'carne de becerro', portugués *voar* 'volar' y en muchas otras lenguas.
- Interdentales: La punta o ápice de la lengua se pone entre los dientes para producir el sonido fricativo sordo [θ] (como en ***th****ink* en inglés, o *cero* en español peninsular), o el sonido sonoro [ð] (como en el artículo inglés ***th****e*, o en la pronunciación intervocálica de «d» en español como en *ha****d****a*).
- Dentales: La parte delantera de la lengua, ápice o lámina, se apoya en los dientes para producir estos sonidos. En español /d/ y /t/ son dentales, al igual que /s/.
- Alveolares: La parte delantera de la lengua se apoya en la parte que sigue a los dientes, los alveolos. En español son alveolares [l, n]. En inglés, también [d, t] son alveolares. Normalmente no hay oposición entre sonidos dentales y alveolares en una lengua. Por eso, frecuentemente se agrupan en dentoalveolares. Cada lengua tiene preferencias en cuanto a la pronunciación más dental o más alveolar de los sonidos como en el caso de [d, t], dentales en español, pero alveolares en inglés. También puede haber diferencias dialectales como en español, donde el fonema /s/ es realizado con el ápice de la lengua en los alvéolos en algunas zonas del español europeo añadido por un movimiento que da una forma cóncava a la lengua. En el español de América normalmente se clasifica como dental.
- Palatales: los sonidos producidos con la parte (pre)dorsal de la lengua contra el paladar duro como [j, ʃ, ʒ, ɲ], por ejemplo, en los sonidos iniciales de las palabras del inglés ***y****ou*, ***sh****arp*, del francés *ja****l****oux* y del español *ñ****o****qui*. En español peninsular el sonido inicial en *lluvia* es un lateral palatal [ʎ]. Dado que el paladar es una región amplia, a veces se recurre a una división más específica, en posalveolar, prepalatal, palatal y postpalatal.
- Retroflejos: la lengua hace una retroflexión (se dobla para atrás) y la punta toca el paladar duro. Estos sonidos son muy frecuentes en algunas lenguas asiáticas como el chino y el urdu. También encontramos ejemplos en algunos dialectos del inglés cuando el sonido de una *r* [ɻ] influye, por ejemplo, en una «n», «d», o «t» como en *ba****r****n*, *hu****r****t*, *ha****r****d*.

- Velares: se producen con el dorso de la lengua contra el paladar blando o velo del paladar como es el caso de [g, k, x, ŋ].
- Uvulares: sonidos producidos por el movimiento de la úvula o campanilla, la parte posterior del velo del paladar, como por ejemplo la «r» francesa [ʁ].
- Glotales: sonidos consonánticos sordos, que se dan por una interrupción del aire expulsado por los pulmones. Se producen por un cierre en la glotis. En español podemos notar esta oclusión cuando hacemos una negación enfática *no´o* [noʔo]. Un cierre glotal se da frecuentemente en inglés (*glottal stop*) [ʔ], en la pronunciación de [t] a final de sílaba, como en *atlas*. En alemán se llama *Knacklaut* y es normal antes de la pronunciación de una vocal que inicia sílaba tónica como en *acht* 'ocho'. También se encuentra en la pronunciación de consonantes oclusivas del español yucateco. Una fricativa glotal es la [h] en lenguas germánicas.

El último criterio para la clasificación de consonantes es:
Acción de las cuerdas vocales: Si las cuerdas están en tensión y se les hace vibrar, se producen los sonidos sonoros, tales como [b, d, g, m, n, ɲ, ŋ, r, l, z, v, ʒ]; si, por el contrario, las cuerdas están flojas y dejan salir el aire sin vibración se presentan los sonidos sordos tales como [p, t, k, s, f, ʃ, x].

En la fonología moderna es frecuente encontrar una clasificación diferente que divide las consonantes en grupos mayores como *labiales*, *coronales*, *dorsales*, *guturales*. Los sonidos labiales agrupan tanto los bilabiales como los labiodentales. Los coronales y dorsales dependen de qué parte de la lengua esté involucrada: la parte anterior o corona, o la parte central y posterior o dorso. Coronales son todos los sonidos dentales, alveolares y prepalatales; dorsales los palatales, pospalatales y velares. También hay sonidos guturales en la laringe y glotis. Estos grupos tienen rasgos en común que justifican su clasificación.

Como ejemplo de la clasificación tradicional de las consonantes de una lengua damos a continuación la del español. La abreviación *sr* corresponde a sordo, *sn* a sonoro:

Tabla 2.1. Clasificación de los fonemas consonánticos del español (los sonidos entre paréntesis corresponden a la variante del español peninsular estándar)

Punto → *Glotis* → *Modo* ↓	*Bilab.* *sr*	*sn*	*Labiodent.* *sr*	*sn*	*Interdent.* *sr*	*sn*	*Dentoalv.* *sr*	*sn*	*Palatales* *sr*	*sn*	*Velares* *sr*	*sn*
Oclusivas	p	b					t	d			k	g
Fricativas			f		(θ)		s			j	x	
Africadas									tʃ			
Laterales								l		(ʎ)		
Vibrantes								ɾ, r				
Nasales		m						n		ɲ		

Clasificación de las vocales

Todas las vocales son sonidos sonoros. A diferencia de las consonantes, las vocales no se pueden clasificar en función de modos o puntos exactos de articulación, ya que todas ellas se caracterizan por una salida libre del aire a través del canal bucal y/o de la cavidad nasal. Sin embargo, sí podemos determinar en qué zona se produce cada sonido vocálico tomando como referencia los dos ejes que vemos abajo con ejemplos del español:

1. El eje horizontal ↔ los clasifica en *anteriores* [i, e], *central* [a] y *posteriores* [u, o] atendiendo a la posición más o menos adelantada o retrasada que ocupa la lengua en la cavidad bucal.

2. El eje vertical ↕, por su parte, los divide en *cerrados* [i, u], *medios* [e, o] y *abierto* [a], según la separación de las mandíbulas y el espacio que deja la lengua en la cavidad bucal para la resonancia.

Con los dos criterios mencionados arriba, podemos ubicar las cinco vocales del español en un triángulo que representa muy esquemáticamente los lugares de

la cavidad bucal, primero según el eje horizontal, y con el punto medio = central. En este eje, vemos que las vocales /i/ y /e/ en español son anteriores, la /a/ es una vocal central, y las vocales /o/ y /u/ son posteriores.

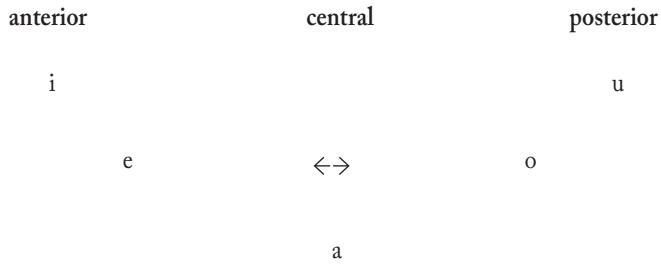


Figura 2.3. Triángulo vocálico I

En segundo lugar podemos ver las vocales según el eje vertical que las agrupa en vocales cerradas, como [i] y [u], pronunciadas hasta arriba de la boca, las medias pronunciadas con un espacio medio [e] y [o], y la vocal abierta [a], con la lengua hasta abajo de la boca, permitiendo que todo el espacio libre sirva para la resonancia de la vocal. Como sinónimos en el eje vertical encontramos también los términos alto (=cerrado; *high* en inglés), bajo (=abierto; *low* en inglés):

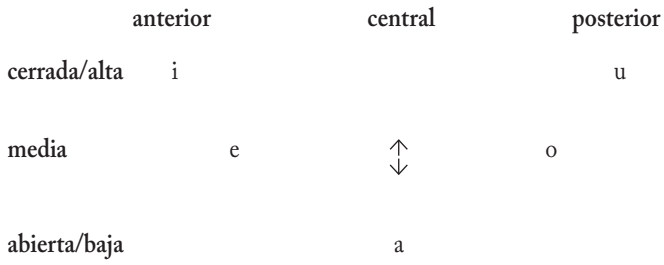


Figura 2.4. Triángulo vocálico II

En el caso de las lenguas que tienen más grados de apertura de las vocales medias, por ejemplo el italiano, el catalán y el portugués, se propone una distinción entre una vocal anterior, media, cerrada [e] y media, abierta [ɛ], así como entre una vocal posterior, media, cerrada [o] y media, abierta [ɔ]:

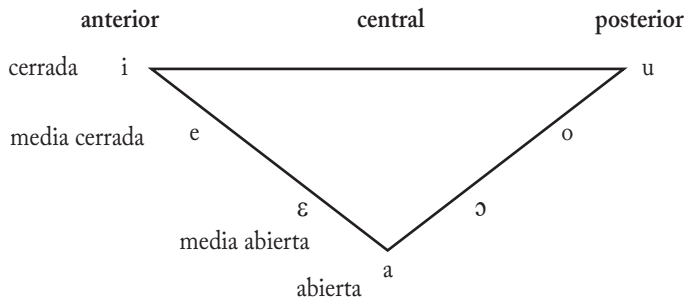


Figura 2.5. Triángulo vocálico III

Existe también una vocal anterior media más abierta que la [ɛ] y simbolizada en el AFI como [æ], que aparece en inglés en palabras como *bad*, *had*, *sat,* etc. Su equivalente posterior se simboliza con una *a* cursiva al revés [ɒ]. Es ligeramente redondeada y representa el sonido vocálico en, por ejemplo, *pot* en algunos dialectos del inglés.

La vocal abierta [a] puede tener variantes dependiendo del contexto. En español el alófono del fonema /a/ ante un sonido velar como en *agua* o *ajo* sigue siendo una vocal abierta pero es ligeramente posterior, y no tan central como la vocal en *casa*. En inglés británico la vocal de la primera sílaba en *father* es posterior también. Se representa con el símbolo de [ɑ]:

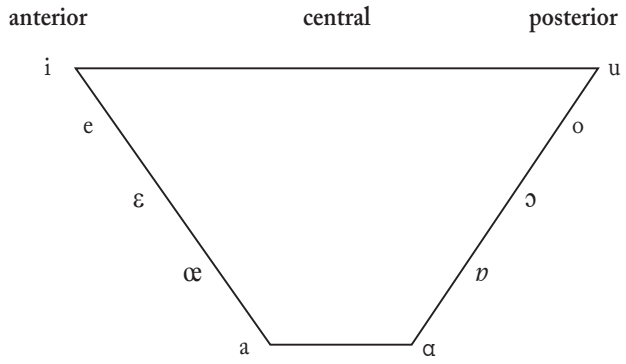


Figura 2.6. Triángulo vocálico IV

Un sonido vocálico muy frecuente es el llamado *schwa* [ə], una vocal media central, que en varias lenguas no tiene valor de fonema, sino que es un alófono de una vocal, normalmente media o baja, en posición átona. Es un sonido que resulta de poner la lengua en posición de descanso, como el punto muerto en una caja

de velocidades. Ese sonido es muy frecuente, por ejemplo, en inglés y en francés. Con él se pronuncian los artículos *a* (*a flower*) y *le* (*le pain*) respectivamente. En inglés es, de hecho, la realización más frecuente de varios fonemas vocálicos en posición átona: *banana* [bə'nænə]. En portugués europeo existe un sonido parecido pero más abierto que el *schwa*, que es el alófono del fonema /a/ en contacto con consonante nasal. Se representa con el símbolo [ɒ], como en *Ana* ['ɐnɐ]. Una vocal central más cerrada que [ə] es la *i* central [ɨ] que existe en ruso, por ejemplo *мы* 'tú'. Este sonido frecuentemente tiene una ligera diptongación. Hay discusión si es alófono de la [i] normal o puede ser considerado como fonema:

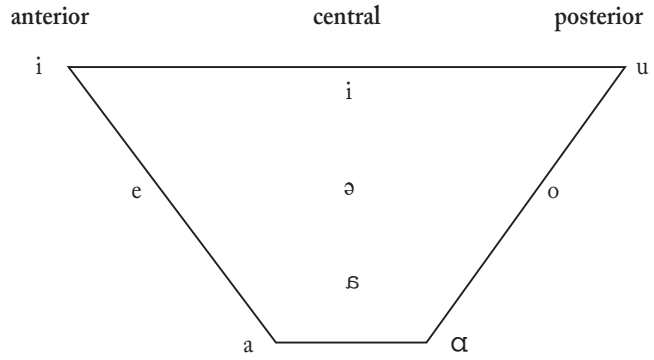


Figura 2.7. Triángulo vocálico V

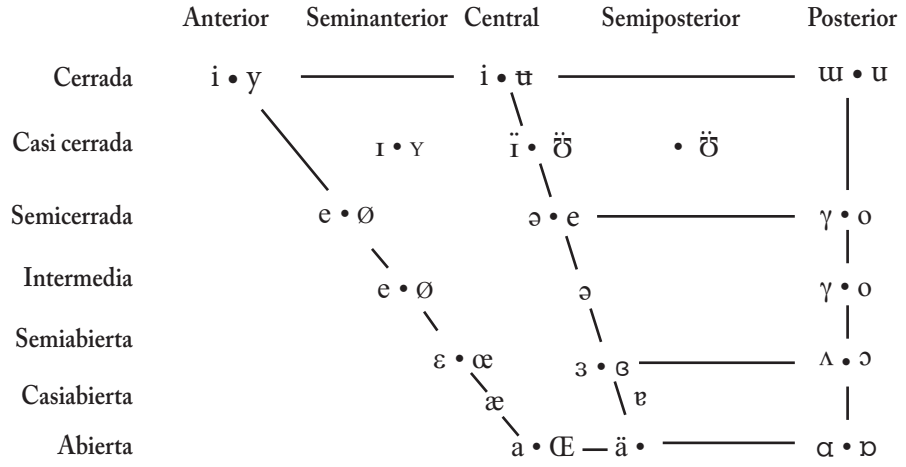
Las lenguas con más fonemas vocálicos que el español (5), o el italiano (7) tienen, además, otros criterios para su clasificación:

1. Redondeamiento o no de los labios: O /⬭.En español las vocales anteriores /i, e/ son no redondeadas (no labializadas) y las posteriores /u, o/ siempre redondeadas de manera que este rasgo no es esencial para su clasificación. Ya se sabe al decir *anterior* o *posterior* que tienen este rasgo redundante. Sin embargo en otras lenguas, como el alemán, el francés, el sueco o el chino sí es necesario para distinguir entre una [e], no redondeada (labios estirados), y una [ø] redondeada (labios abocinados), como en *feu* ('fuego' en francés), o *Öl* ('aceite' en alemán), que coinciden en los otros rasgos: ambas son anteriores y medias. Así también se distingue una [i] no redondeada como en *vie* ('vida') de una [y] redondeada como *en vue* ('vista') en francés.
2. Nasalización. En francés y portugués, por ejemplo, hay distinción entre vocales *orales* y vocales *nasales*. En la producción de las vocales orales, el velo del paladar cierra el paso del aire a través de las fosas nasales. En cambio,

para realizar las vocales nasales, el aire sale principalmente por las fosas nasales y produce una resonancia nasal que matiza el sonido vocálico. Así, en portugués se distinguen las palabras *lá* 'allí' y *lã* 'lana' por la ausencia o presencia de este rasgo.

3. Duración o cantidad del sonido vocálico, que en algunos sistemas permite distinguir entre vocales largas y cortas. Normalmente, la diferencia en cantidad va acompañada de una diferencia en la calidad o timbre del sonido, como ocurre en los siguientes ejemplos en inglés. El sonido vocálico en *sheep* simbolizado por [i] (antes [i:]) es largo y, al mismo tiempo, un poco más cerrado que la vocal en *ship* que tiene el símbolo [I] (antes [i]). Las vocales con más duración se pronuncian con una mayor constricción en el tracto vocal lo que las hace más tensas (*tense*), mientras que las cortas tienden a ser más laxas o relajadas (*lax*).[17] Por eso es frecuente equiparar la distinción entre vocales tensas y relajadas con la de largas y cortas.

El siguiente cuadro, tomado del Alfabeto Fonético Internacional (AFI),[18] muestra los sonidos vocálicos.[19]



Donde los símbolos aparecen en parejas, el de la derecha representa una vocal redondeada.

Figura 2.8. Los símbolos fonéticos de las vocales según AFI

[17] Las características *tensa/laxa* también son aplicables para algunas consonantes. En chino no se distinguen, por ejemplo, oclusivas sordas y sonoras, sino sordas aspiradas (tensas) y sordas no aspiradas (laxas).

[18] http://es.wikipedia.org/wiki/Alfabeto_Fon%C3%A9tico_Internacional#Diacr.C3.ADticos

[19] Para ver más sobre los sonidos vocálicos de las lenguas del mundo, consulte el capítulo 3.

Diptongos y triptongos

En muchas lenguas se producen secuencias de dos vocales en una misma sílaba: una vocal plena (la principal) y una vocal *marginal* o satélite —un alófono de /i/, o bien de /u/—; dicha secuencia se denomina diptongo. En palabras del español como *n**ie**ve*, *p**ei**ne*, *ag**ua***, ***pau**sa*, ***Eu**ropa*, ***hue**vo*, *Ni**á**gara*, *tra**i**ga*, a pesar de tener dos sonidos vocálicos, solo uno tiene valor pleno de vocal y el otro asume rasgos consonánticos. Cuando en la misma sílaba confluyen dos vocales marginales junto a la vocal plena, la secuencia se denomina triptongo, por ejemplo *buey*, *¡guau!* La tradición en español ha sido llamar a las vocales marginales *semiconsonantes* —[j, w]— si anteceden a la vocal plena, y *semivocales* —[i̯, u̯]— si se pronuncian después de la plena. Como término general para unas y otras, se suele utilizar el anglicismo *glides*.

También hay combinaciones de estos sonidos vocálicos que no constituyen diptongos, puesto que cada sonido pertenece a sílabas diferentes, como en las palabras *día* ['di.a] y *baúl* [ba.'ul] en español. En palabras como *leal* o *peor* en español hay claramente dos sonidos vocálicos que constituyen núcleos de dos sílabas distintas [le.al] y [pe.or]. Sin embargo, en una pronunciación rápida de estas palabras es posible que los dos segmentos vocálicos se fundan en una sola sílaba, transformando la [e] en una semiconsonante [j], [ljal] y [pjor].

Puede haber diptongos "escondidos" en varias lenguas. Los hablantes del inglés, tienden a pronunciar una especie de diptongo en palabras de sílabas abiertas con [i:] larga. La pronunciación de *we* 'nosotros' puede llegar a sonar como [wi̯i̯] o [wij]. En sueco también es frecuente tener esta ligera diptongación de [i:] larga, por ejemplo, en *ni* [nij] 'usted/es' o *vi* [vij] 'nosotros'.[20] Los suecos al pronunciar la palabra *vie* en francés ('vida'), tienden a diptongar la «i» de esta manera, pero ese fenómeno no es propio del francés.

[20] Evidentemente se puede discutir si se añade un elemento con características más vocálicas —una semivocal [i̯] o semiconsonante [j]—, o un elemento consonántico puro [j].

Los símbolos fonéticos

Cabe señalar que los símbolos fonéticos del Alfabeto Fonético Internacional son una aproximación que nos ayuda a interpretar los sonidos. Sin embargo, un símbolo que se usa para representar un sonido en una lengua puede tener una interpretación ligeramente diferente en otra lengua.

Por otra parte, el mismo AFI ha ido evolucionando a lo largo de los años. En inglés, por ejemplo, algunos fonetistas usaban el símbolo [e] para el sonido vocálico en *red* mientras que otros preferían el símbolo [ɛ]. Hoy el símbolo [e] también es usado en transcripciones fonológicas para indicar el diptongo [eɪ] en *hate* 'odio'. Antes era más frecuente indicar la diferencia entre una i larga y una i corta —como en *ship* y *sheep*— con ayuda de los símbolos de [i] para la corta e [i:] para la larga, donde los dos puntos indican mayor duración. Hoy, en cambio, se prefiere [ɪ] para el sonido corto e [i] para el largo porque se quiere mostrar con los símbolos diferentes que también hay una diferencia de timbre (*vowel quality*) y no solo de duración. En efecto, [ɪ] corto es también un poco más abierto y central que [i] largo.

En determinadas transcripciones fonéticas del inglés o del español se puede encontrar el símbolo [y] como equivalente de [j] en el AFI para indicar, por ejemplo, el sonido inicial semiconsonante de *you* o *yes* en inglés, así como *yo* y *ya* en español. Se comprende que en esas lenguas se aproveche el grafema en cuestión para la transcripción fonética. No obstante, esa decisión (y otras por el estilo) pueden generar confusiones, dado que en el AFI [y] indica una vocal cerrada anterior redondeada, como en la palabra francesa *vue* o en la alemana *grün*.

Antes de la introducción de las computadoras, dado que los símbolos fonéticos eran difíciles de representar en textos escritos a máquina, los investigadores frecuentemente combinaban algunos diacríticos con letras latinas para indicar sonidos que tenían símbolos muy diferentes en el alfabeto fonético. Así, se usaba «s» con acento circunflejo al revés [š] para el sonido fricativo palatal sordo [ʃ], como el que termina la palabra *fish* o bien [ž] para el fricativo palatal sonoro [ʒ], representado por la letra «j» en la palabra francesa *jambe* ('pierna'). Para la transcripción del grafema «ch» en

español o inglés, [tʃ] en AFI, se emplea en ocasiones [č]. Resulta práctico usar la letra «n» con tilde, «ñ», para representar el sonido nasal palatal, en lugar de su símbolo específico del AFI: ɲ.

Tabla 2.2. Variación de símbolos fonéticos

Símbolos de AFI (IPA)	Otros símbolos
ʃ	š
ʒ	ž
tʃ	č, tš
j	y
ɲ	ñ

Descripción acústica: frecuencias, formantes y tono fundamental; amplitud y duración

Anteriormente nos hemos referido a la articulación de los sonidos, pues se ha hecho una descripción según los órganos fisiológicos involucrados en su producción. También es posible hacer una descripción acústica, fácilmente realizable hoy en día con los medios tecnológicos disponibles.[21] Los sonidos del habla son el resultado de ondas sonoras que, en el caso de los sonoros, como las vocales, son originados por la vibración de las cuerdas o pliegues. De allí las ondas suben y resuenan en los espacios creados por la conformación de los órganos articulatorios en la cavidad bucal y en las fosas nasales. El número de ciclos completos que estas ondas realizan por segundo (cps) se registra como *frecuencia* y se mide en hercios (Hz). Junto a la onda simple o *fundamental* se producen otras ondas, llamadas *armónicos*, que son múltiplos de la primera. Esta onda compuesta adquiere su timbre característico en cada sonido lingüístico, merced a los movimientos de los órganos articulatorios que forman espacios de diferente tamaño y forma y sirven como cajas de resonancia. Algunos armónicos son reforzados por la resonancia en estos espacios, mientras que otros son debilitados. Los armónicos que son reforzados se llaman *formantes*. Se pueden ver como zonas donde se da una concentración de la energía típica del sonido, la cual produce frecuencias características para el sonido en cuestión. En los espectrogramas se ven como bandas más oscuras. Para las vocales el primer formante (F_1) y el segundo formante (F_2) son los más importantes y los únicos pertinentes en español. A veces hay que tomar en cuenta otros formantes como los F_3 y F_4. El F_3, por ejemplo, nos informa sobre el abocinamiento, por lo que es pertinente en lenguas como el francés o el alemán, cuyo sistema fonológico cuenta con el sonido [y]. En francés, la diferencia acústica entre la vocal no redondeada /i/ (*lit* [li] 'cama') y la redondeada /y/ (*j'ai lu* [ly] 'he leído') se debe, esencialmente, a los valores que presenta F_3. El F_1 informa sobre la abertura de la cavidad bucal y del sonido vocálico resultante: a mayor abertura, mayor valor de F_1. El F_2, por su parte, informa sobre el adelantamiento de la lengua en la cavidad bucal:

[21] Se pueden consultar en internet programas disponibles para hacer análisis de la onda acústica como *Praat* (www.fon.hum.uva.nl/praat/), *Wavesurfer*, *Winsnoori*, *WinPitch*, entre otros.

cuanto más anterior sea el sonido vocálico, tanto mayor será su valor de F_2. Luego, una vocal cerrada anterior como [i] tiene un F_1 de frecuencias bajas y un F_2 de frecuencias altas; por el contrario, una vocal abierta como [a] registra un F_1 de frecuencias altas, pero un F_2 de frecuencias medias como se puede observar en la figura siguiente:

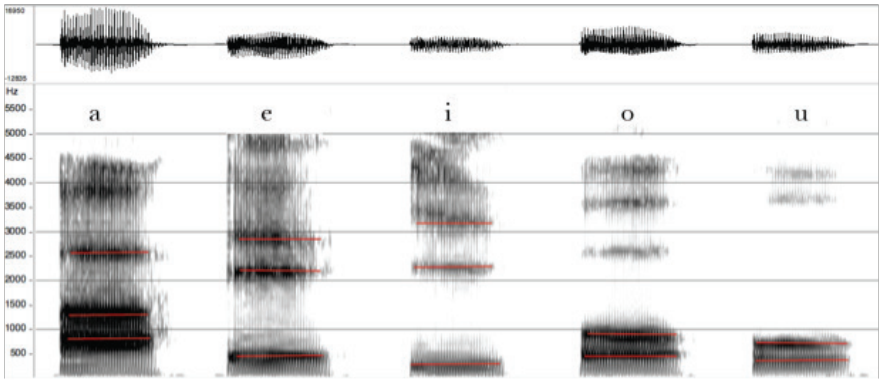


Figura 2.9. Formantes de las vocales del español

Explicación de la figura 2.9.

1. Vocal [a]: Formante 1 = 800 Hz, Formante 2 = 1 300 Hz, Formante 3 = 2 600 Hz.

   En este caso, F_1, con valores altos (cerca de los 1 000 Hz), corresponde a una apertura considerable del tracto vocal, típico de la vocal que se articula con la mayor apertura de las mandíbulas [a]. La posición de la masa de la lengua no se encuentra ni muy anterior, ni muy posterior; más bien central. Es por ello que F_2 se encuentra alrededor de los 1 300 Hz.
2. Vocal [e]: Formante 1 = 600 Hz, Formante 2 = 2 200 Hz, Formante 3 = 2 800 Hz.

   Los valores de F_1 indican que la cavidad bucal es estrecha: la mandíbula inferior se aproxima más de la superior. El correlato articulatorio de una vocal producida con F_1 alrededor de los 600 Hz es una vocal media (ni cerrada, ni abierta). Estos son los valores prototipos de la vocal [e] (ver F_1 de la vocal [o] que igualmente se aproxima a los 600 Hz, lo cual nos indica que es también una vocal media). F_2, en relación con la vocal [a] tiene valores altos: 2 200 Hz. Esto indica que la posición de la masa de

la lengua se encuentra más anterior que en la vocal [a]. Dicho de otra manera, cuando F_2 presenta valores altos (cerca de los 2 200 Hz), la vocal articulada es más bien anterior.

3. Vocal [i]: Formante 1 = 300 Hz, Formante 2 = 2 300 Hz, Formante 3 = 3 300 Hz.

   Los valores bajos de F_1 corresponden a un canal estrecho del conducto bucal. Como F_1 presenta valores alrededor de los 300 Hz, la vocal ha sido articulada con la mandíbula inferior muy próxima a la superior. Esto es, cuando las vocales son cerradas, F_1 presenta los valores más bajos (*cf.* los valores altos de la vocal [a], que es una vocal abierta). La masa de la lengua se encuentra en la parte anterior de la cavidad bucal, por ello F_2 tiene valores altos: 2 300 Hz. La cualidad acústica de vocal española [i] puede diferir de los valores formánticos que presentan otras vocales en el mundo. En este caso, F_3 puede tomar un rol importante para distinguir perceptivamente estas cualidades acústicas. Por ejemplo, en inglés, la distinción perceptiva de la «i» tensa/relajada (=larga/corta) se debe, en mayor medida, a la distancia que hay entre F_1 y F_2. La «i» francesa tiene como característica que los formantes 3 y 4 son muy próximos, a diferencia de la «i» española.

4. Vocal [o]: Formante 1 = 600 Hz, Formante 2 = 900 Hz.

   Los valores de F_1, como se mencionó en el punto 2, indican que la vocal es media. F_2, en cambio, presenta valores cerca de los 100 Hz. Esto se debe a que la masa de la lengua al articular las vocales posteriores (*cf.* punto siguiente) se encuentra en la cavidad posterior. Las vocales posteriores se caracterizan por presentar valores de F_2 muy bajos. Dada la forma de la cavidad bucal, estas vocales presenten un timbre grave. De ahí que F_3 y F_4 no se ven reforzados, de tal manera que son casi imperceptibles en el espectrograma.

5. Vocal [u]: Formante 1= 400 Hz, Formante 2 = 700 Hz.

   Al igual que la vocal [o], la vocal [u] presenta un timbre grave. La diferencia reside en la apertura: F_1 tiene valores más bajos en la [u] que en la [o]: 400 Hz vs. 600 Hz. La masa de la lengua, al ser muy posterior,

hace que F_2 presente los valores más bajos que puede tener una vocal posterior en el sistema español = 700 Hz. Cuando los valores de F_1 y F_2 se encuentran muy próximos, como es el caso, se dice que los formantes se refuerzan. En este caso, el timbre de esta vocal es el más grave que pueda percibirse en el sistema acústico del español. La vocal [u] se distingue de la vocal [o], por la distancia que hay entre F_1 y F_2: para la [u] los formantes se refuerzan, para la [o] no.

Las ondas que producen sonidos sonoros se caracterizan por ser periódicas, pues se repiten con intervalos regulares. Los sonidos consonánticos —excluyendo las consonantes sonorantes (*cf.* § II. 2)— son aperiódicos. Su efecto se puede interpretar como un ruido, en lugar de un timbre sonoro.

La sonoridad producida en las cuerdas vocales da un tono llamado *frecuencia fundamental* (F_0) que podemos producir cuando entonamos una melodía con la boca cerrada, es decir sin darle forma de sonidos diferentes. El tono (*pitch* en inglés) es el ingrediente principal en la entonación. En lenguas tonales, como el chino, este cobra una importancia transcendental, puesto que, además de sus funciones en la entonación, sirve para distinguir sílabas que, por lo demás, son idénticas: /ū/ (tono alto) 'negro', /ú/ (tono ascendente) 'nada', /ǔ/ (tono descendente, ascendente) 'cinco' y /ù/ (tono descendente) 'error'.[22]

Hay que recordar que las frecuencias varían dependiendo de si se trata de una voz masculina (típicamente más grave), de una voz femenina o la de un niño, (típicamente más agudas). El tracto y los pliegues vocales en los hombres son más largos que en las mujeres o los niños. Los valores formánticos de las vocales son más altos en las mujeres, y esto es independiente de las lenguas. No se pueden indicar frecuencias fijas para los sonidos, solo frecuencias promediadas: por ejemplo la F_0 de los hombres se sitúa alrededor de 120 Hz y la de las mujeres alrededor de 200 Hz. Otros elementos acústicos importantes son la amplitud de las ondas sonoras, correlacionada con la intensidad (fuerza o volumen) con la que se emiten los sonidos, medida en decibelios (dB); así como

[22] Sobre la fonología china, *cf.* Cortés (2009).

su cantidad, longitud o duración, medida en milésimas de segundos (ms). En efecto, amplitud y cantidad son, junto con el tono (la altura musical producida por la frecuencia de las ondas sonoras), los principales ingredientes de la prosodia. Si bien la mayoría de las lenguas recurren a todos estos elementos, cada una los combina a su manera. Por ejemplo, en español el acento prosódico (*stress*) se suele correlacionar con una subida del tono (*pitch*) o una mayor duración de la vocal tónica o acentuada, no tanto por el aumento de fuerza respiratoria.

Para tener más información sobre estos elementos, vea los capítulos sobre entonación. Allí también puede consultar más bibliografía.

L

Los sonidos en las lenguas del mundo

Los órganos articulatorios son los mismos en todos los humanos. Puede haber variaciones en cuanto al tamaño dependiendo de si se trata de hombres o mujeres, niños o adultos. Esto se refleja en diferencias en la pronunciación, sobre todo si se miden los sonidos acústicamente. Sin embargo, estamos preparados para reconocer los sonidos sin preocuparnos por estos detalles. En la pronunciación hay que conseguir que se entienda bien lo que uno quiere decir y lograr distinciones claras. También procuramos comunicarnos sin demasiado esfuerzo. A pesar de que estos dos principios sean un poco contradictorios tratamos de equilibrarlos en el habla.

Los sonidos humanos, por tanto, tienen mucho en común. Son variaciones sobre el mismo tema. Aun así, los inventarios de varias lenguas pueden resultar bastante diferentes cuando se comparan. Esto resulta muy claro cuando una persona con una primera lengua trata de aprender otra. Encuentra sonidos familiares, pero con algunos detalles diferentes que pueden resultar muy difíciles de notar. Veremos aquí los sonidos desde una perspectiva tipológica, pero también con observaciones sobre la causa de la dificultad de adquirir algunos, que puede ser explicada por la teoría de la marcación (*markedness*), propuesta por lingüistas de la Escuela o Círculo de Praga (*cf.* § I. 2).

Vocales

Las lenguas del mundo difieren en el número de fonemas vocálicos. El español tiene un sistema vocálico de cinco elementos, uno de los más frecuentes (Maddieson, 1984:126). Encaja muy simétricamente en el triángulo que muestran los lugares de la cavidad bucal donde se pronuncian las vocales según los dos ejes que vimos antes (*cf.* § II. 2.2.): anterior ←→ posterior, y ↕, alta/cerrada, media, baja/abierta.

i u

e o

a

Si una lengua solo tiene tres fonemas vocálicos, es muy probable que sean /i/, /a/ y /u/, los extremos del triángulo. Entonces puede haber variación contextual entre determinadas vocales contiguas, por ejemplo entre [e] e [i] o entre [o] y [u].

i u

a

En lenguas con siete vocales orales, como el portugués, el catalán y el italiano, hay vocales medias de dos grados: media cerrada y media abierta, [e, ɛ] y [o, ɔ].[23] En las lenguas citadas, los cuatro sonidos resultantes indican significados diferentes, por ejemplo en portugués *avô*, /a´vo/ 'abuelo' y *avó,* /a´vɔ/ 'abuela'; en catalán *Deu* /deu/ 'Dios' y *deu* /dɛu/ 'diez' o en italiano *venti* /´venti/ 'veinte' y *venti* /´vɛnti/ 'vientos'.

En lenguas como el francés y el alemán, el rasgo de redondeamiento o abocinamiento de los labios sirve para distinguir entre pares de sonidos anteriores redondeados [y, ø, œ] y sus correlatos no redondeados [i, e, ɛ]. He aquí ejemplos de palabras que contienen sonidos redondeados:

[23] En español existen ambos sonidos pero no tienen valor fonológico: pronunciar una *e* abierta o cerrada no implica cambio de significado. Son alófonos condicionados por el contexto. Pronunciamos [e] en la palabra *peso* pero una *e* abierta [ɛ] en *perro*; [o] en *oso*, pero [ɔ] en *ahorro*.

y fr. *mur* 'muro', al. *für* 'para'
ø fr. *bleu* 'azul', al. *Öl* 'aceite'
œ fr. *coeur* 'corazón', al. *zwölf* 'doce'[24]

En algunas lenguas, hay también vocales posteriores no redondeadas, por ejemplo, [ɯ] en japonés, parecida a [u] pero con los labios estirados. En inglés, el correlato no redondeado de la vocal [ɔ] redondeada, como en *call* o *author,* es la vocal [ʌ], como en la palabra *hut* 'cabaña'.

El cuadrilátero de Jones

Para representar sistemas vocálicos más complejos que el del español podemos usar el cuadrilátero de las vocales cardinales propuesto por el fonetista inglés Daniel Jones (1918/1979). Es una construcción artificial (como el triángulo propuesto más arriba) que sirve para ubicar las vocales en cualquier lengua entre los puntos extremos más cerrados anterior [i] y posterior [u], y los puntos extremos más abiertos [a] y [ɒ]. A distancias simétricas se encuentran dos vocales más en el área anterior —[e] y [ɛ]— y otras dos en el área posterior —[o] y [ɔ]. Esto da como resultado las 8 vocales cardinales:

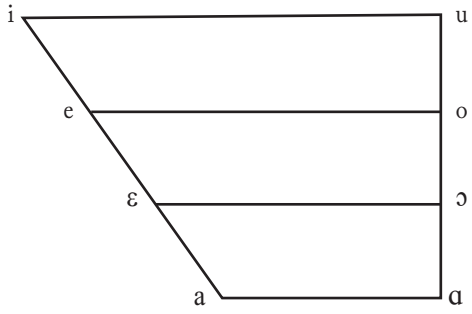


Figura 3.1. Primera serie de las vocales cardinales

[24] Los sonidos anteriores medios abiertos redondeados en francés y alemán se consideran solo alófonos, variantes condicionados por el contexto, de los cerrados. Así, en francés, cuando sigue una «r», la vocal se abre como en *coeur* y *peur*. No se encuentran pares mínimos en los que se distingan dos palabras solo por el grado de apertura de la vocal media.

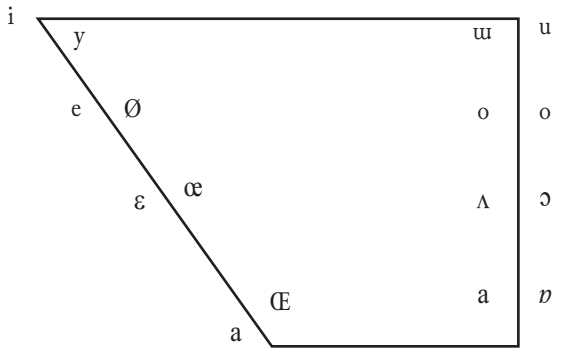


Figura 3.2. Cuadrilátero con las dos series de vocales cardinales

El primer cuadro muestra la primera serie de vocales cardinales. Se caracterizan por tener vocales anteriores que no son redondeadas, y posteriores que sí lo son.

Si aplicamos el rasgo de redondeamiento o abocinamiento a los sonidos anteriores, y lo quitamos a los posteriores, obtenemos la segunda serie de las vocales cardinales.

La convención es poner la primera serie fuera de las líneas del cuadrilátero y la segunda dentro del mismo; las vocales redondeadas siempre están a la derecha de la línea. Las vocales propuestas por Jones son una guía para describir los sonidos vocálicos. Con ayuda del cuadrilátero se proponen unos puntos referenciales con los cuales se comparan los sonidos vocálicos de una lengua determinada.

Duración o cantidad

Otra propiedad que permite aumentar el inventario de fonemas vocálicos en las lenguas es la duración (*length*). Las lenguas germánicas, como el inglés, alemán, holandés, danés y sueco distinguen entre vocales cortas y largas.[25] Así, en inglés tenemos la oposición entre la vocal larga en *beat* /bit/ y la corta en *bit* /bɪt/[26], y en alemán entre *bieten* /i/ 'ofrecer', y *bitten* /ɪ/ 'pedir'.

[25] Es frecuente encontrar esta distinción descrita como una diferencia entre sonidos tensos o laxos (relajados). Las vocales largas son tensas y las cortas relajadas.

[26] Ya hemos comentado que a veces se usa la convención de poner dos puntos para indicar la vocal larga, de manera que estas palabras también se pueden transcribir /bi:t/ *beat*, y /bit/ *bit*.

Nasalización

Finalmente aludiremos el fenómeno de la nasalización, que también puede aumentar el inventario vocálico de una lengua como es el caso del francés y del portugués: fr. *bon/beau* 'bueno/hermoso', pr. *la/lã* 'allá/lana'. Normalmente se hace distinción entre vocales nasales —que son las que existen en francés y portugués— y vocales nasalizadas, que son vocales orales pero con cierta influencia de consonantes nasales contiguas.[27]

Reducción vocálica

En varias lenguas del mundo hay una tendencia a modificar el sonido vocálico de una sílaba átona. En español, cuyo ritmo se considera silábicamente acompasado puesto que tiende a dedicar más o menos el mismo tiempo a cada sílaba, no es muy notable este fenómeno. Sin embargo, en inglés, cuyo ritmo es acentualmente acompasado, pues tiende a dedicar más o menos el mismo tiempo a cada grupo acentual (independientemente de su número de sílabas), es muy frecuente que cualquier sonido vocálico átono se vuelva un sonido no muy definido como el *schwa* [ə]. Esto también se da en el portugués peninsular. En francés, cualquier «e» en posición átona se reduce a [ə].

Consonantes

El español americano tiene 22 fonemas consonánticos, número muy cercano al inventario más frecuente en las lenguas del mundo que es de 21 elementos (Maddieson, 1984:12). La variante estándar del español peninsular tiene dos fonemas más, /θ/ y /ʎ/, lo que permite a sus hablantes distinguir entre pares mí-

[27] En español las vocales en contacto con consonantes nasales pueden nasalizarse ligeramente. Cuando una consonante nasal cierra la sílaba, la vocal anterior se nasaliza como en la preposición *en* [en], y también cuando la vocal se encuentra entre consonantes nasales como en *mamá* [mã´ma]. Las vocales nasalizadas en español son simples alófonos de las orales, condicionados por el contexto.

nimos como *cazar - casar* y *halla - haya* con ayuda de la pronunciación.[28] Hay lenguas que tienen más fonemas consonánticos, pero si nos quedamos con una visión eurocéntrica, de las lenguas germánicas, eslavas y románicas de un origen común indoeuropeo, vemos que las variaciones son relativamente reducidas. Si incluimos lenguas asiáticas e indígenas americanas, las variaciones pueden ser mayores.

Los sonidos oclusivos como [p, t, k] son muy frecuentes en las lenguas del mundo y prácticamente todas los tienen. La mayoría tienen sonidos fricativos también. El más frecuente es el sonido sibilante [s], seguido por [f] y [ʃ].

Medición de la sonoridad y la aspiración (*Voice Onset Time*)

Si se aplica la propiedad de sonoridad a las consonantes sordas, se pueden obtener sus equivalentes sonoras: p/**b**, t/**d**, k/**g**, f/**v**, s/z, ʃ/ʒ, x/ɣ.

La oposición entre oclusivas sordas [p, t, k] y sonoras [b, d, g] consiste en la ausencia y presencia, respectivamente, de vibración de las cuerdas vocales, aunque para la caracterización de las sonoras es también muy importante determinar el momento de inicio y la duración de dicha vibración. En las lenguas románicas y germánicas existe una oposición entre oclusivas sordas y sonoras que se distinguen por diferentes valores en el reinicio de la sonoridad (al que, con frecuencia, se alude por sus siglas en inglés VOT que corresponden a *Voice Onset Time*). Se trata del tiempo (medido en milésimas de segundos o ms) transcurrido entre la oclusión (cierre de los órganos que bloquean la salida del aire) y su posterior abertura (*release*), con el consiguiente reinicio de la sonoridad, producida por las nuevas vibraciones de los pliegues o cuerdas vocales para emitir el sonido vocálico siguiente. Cuanto más largo el intervalo, tanto mayor es la posibilidad de que se produzca una aspiración. Cada lengua tiene sus tiempos característicos entre el término de la oclusión y el reinicio de la sonoridad que resulta muy fácil medir con los instrumentos informáticos disponibles hoy en día.

En las lenguas románicas las oclusivas sonoras tienen sonoridad (vibración en los pliegues o cuerdas vocales) desde que se cierran los órganos involucrados; la

[28] El sonido lateral palatal [ʎ] poco a poco está desapareciendo en España, perdiendo terreno frente a [j̟], fenómeno conocido como *yeísmo*. Por otro lado, en algunos dialectos del sur de la península ibérica tampoco existe el sonido interdental sordo [θ], que es reemplazado por [s], fenómeno denominado *seseo*.

vibración sigue en el momento en que se abren y enlaza con el sonido vocálico siguiente. En las oclusivas sordas, por el contrario, la sonoridad no se reinicia hasta varias milésimas de segundo después de la abertura. En las lenguas germánicas la vibración de las oclusivas sonoras empieza más tarde, aunque antes de la abertura, y continúa después de esta. Las oclusivas sordas iniciales, en cambio, no tienen ninguna vibración al terminar el sonido oclusivo; se caracterizan por un largo período antes de reiniciarse la vibración de un sonido vocálico siguiente. En este lapso sin vibraciones, se suele filtrar una aspiración que normalmente se indica con el símbolo diacrítico [ʰ] tras del sonido en cuestión. En inglés la duración de una oclusiva sorda, antes de que empiece la sonoridad de la vocal siguiente, puede ser más del doble que en español. Esto explica la diferencia entre la pronunciación del nombre *Peter* en inglés y *Pedro* en español. *Pedro* [ˊpe̯ðro] se articula con una «p» menos tensa que la de un anglohablante que dice *Peter* [ˊpʰitə].

Cada lengua tiene sus lapsos entre la oclusión y el reinicio de la sonoridad del sonido vocálico siguiente. Cambiar este paradigma puede resultarle difícil a quien aprende otra lengua. Un anglohablante puede oír como [b] algo que un hispanohablante pronuncia como [p], por ejemplo [blan] en lugar de [plan]. En contrapartida, cuando el anglohablante pronuncia con aspiración una [p] inicial en español, esta no le suena muy normal al hispanohablante.

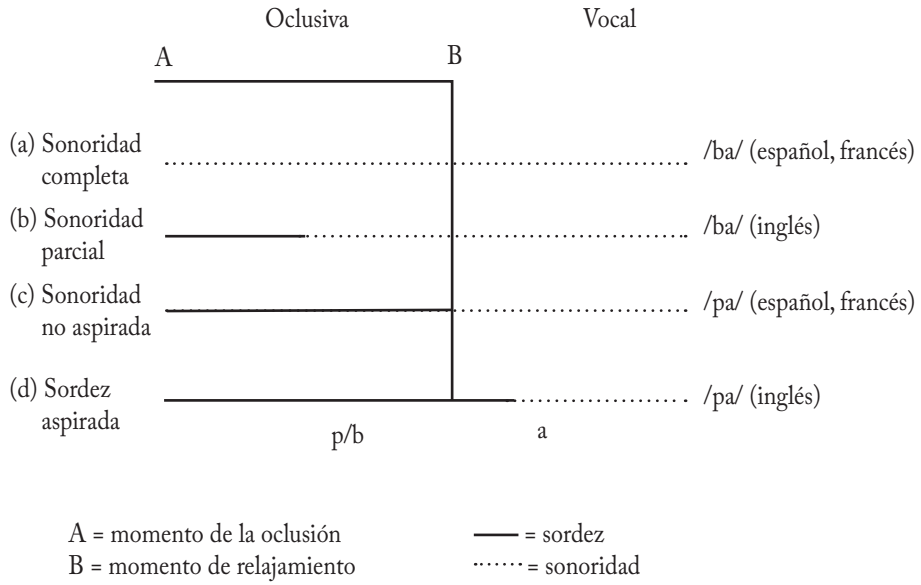


Figura 3.3. Esquema del reinicio de la sonoridad *(Voice Onset Time)*

La diferencia en la pronunciación de las oclusivas sordas aspiradas o no aspiradas en las lenguas germánicas (inglés, alemán, sueco…) no es fonológica —pues no distingue significados—, sino solo alofónica, esto es, condicionada por el contexto. En inglés, al inicio de sílabas *pa* se pronuncia [pʰa], pero si hay una sibilante *s* antes, entonces la oclusiva no se aspira: [spa]. Sin embargo, en algunas otras lenguas, como el hindi, el thai, el chino, el coreano, la existencia o no de una aspiración es fonológica. En hindi existen cuatro fonemas diferentes para una oclusiva —oclusiva sorda, con o sin aspiración, y oclusiva sonora, con o sin aspiración— como en los ejemplos siguientes: [taal] 'ritmo', [tʰaal] 'plato', [daal] 'lenteja', 'sopa de lenteja', [dʰaal] 'pegar'.

En chino no hay distinción entre oclusiva sorda o sonora, pero sí entre /pʰ/ con aspiración y /p/ sin aspiración.[29] El sistema del coreano hace una distinción entre oclusiva sorda con y sin aspiración y oclusiva sonora: /pʰ/, /p/ y /b/.

Consonantes nasales

Las consonantes nasales son también muy frecuentes en las lenguas del mundo. Muchas tienen dos: [m] y [n]; si hay una tercera puede ser o palatal [ɲ], como en *año* en español, o velar [ŋ]como en la terminación *–ing* en inglés.

Consonantes líquidas [ɾ, l]

Muchas lenguas tienen una consonante líquida, [ɾ] o [l], o las dos. Hay mucha variación en la pronunciación de la letra «r». Parece que lo que tienen en común los sonidos es que son representados por esta letra en lenguas de escritura alfabética (Ladefoged & Maddieson 1996:215). En el AFI hay varios símbolos para representar sus diferentes sonidos. El hecho de que los niños nativos tengan problemas para adquirirlo demuestra que se trata de un sonido muy complejo. Por eso, tampoco es sorprendente que les resulte difícil a los alumnos de L2. Sus

[29] La variación en la transcripción del nombre de la capital china, Pekín o Beijing, ilustra el problema de reproducir el sonido oclusivo inicial que es interpretado como una oclusiva sorda o sonora. Como el chino no tiene el sonido sonoro [b], más bien se pronuncia un sonido [p] menos tenso, este es percibido por hablantes de lenguas europeas como más cercano a la [b] que a la [p].

características son muy especiales. En español [ɾ] se caracteriza por una sola vibración o percusión de la lengua contra los alveolos, y [r] por un mínimo de dos o tres vibraciones en la misma zona de articulación. Generalmente incluye una vibración provocada por la lengua contra el paladar en la región alveolar. En algunas lenguas como el francés, el alemán del sur o el portugués brasileño, la misma vibración es producida en la úvula y se representa en el AFI con el símbolo [ʁ].

El fonema [l] se articula apoyando la lengua en los alveolos y dejando pasar el aire por uno o ambos lados de la cavidad bucal; de ahí el apelativo *lateral*. Al comparar [ɾ] con el lateral [l], se ve que tienen mucho en común. Tanto, que algunas lenguas tienden a fundirlos en un único fonema. Incluso en el español hay variantes dialectales en las que su pronunciación se confunde.[30] Los dos tienen propiedades vocálicas que les permiten ser núcleo de sílaba en algunas lenguas. Ya dimos el ejemplo de la palabra *little* en inglés que puede ser analizado como una palabra de una sílaba o de dos. En el último caso se le da valor vocálico a la [l].

Tanto en chino como en coreano los sonidos [ɾ] y [l] son variantes o alófonos de un mismo fonema. Esto provoca muchos problemas cuando los hablantes nativos de esas lenguas tienen que aprender que en la mayoría de las lenguas europeas se trata de dos fonemas diferentes.

Marcación

Algunos sonidos parecen ser más difíciles de adquirir que otros. Puede deberse a que sean más *marcados.* El fenómeno de la marcación (*markedness*) se relaciona con todos los niveles de la lengua: sintácticos, morfológicos, semánticos y también fonético-fonológicos. La teoría fue propuesta por lingüistas de la Escuela de Praga para explicar el funcionamiento de una lengua. En la oposición binaria de dos sonidos que se distinguen solo por un rasgo, se puede establecer una relación entre uno no marcado y otro marcado. Se considera que los elementos

[30] Una anécdota lingüística describe al profesor andaluz quien dice: "Niños, recuerden que *sordado* se escribe con «l»".

no marcados son los más frecuentes y de menor complejidad. En la pareja de fonemas /p/ y /b/ en español, el marcado es /b/, ya que contiene un rasgo más —la sonoridad— que /p/ no tiene. Además, si una lengua tiene solo un fonema oclusivo bilabial, normalmente es el no marcado /p/. Se forma así una jerarquía implicacional: por ejemplo, en una lengua determinada, contar con /b/ implica contar con /p/, fonema ubicado más arriba en la jerarquía, al ser no marcado. Sin embargo, a partir del elemento más alto de la jerarquía no podemos saber si la lengua tiene o no los elementos más marcados en niveles inferiores.

En cuanto a las consonantes fricativas, se puede establecer que la existencia de una fricativa sonora implica la existencia de la sorda. Las fricativas sordas /f, s, ʃ/ son más frecuentes que sus correlatas sonoras /v, z, ʒ/.

Efecto de la marcación en el aprendizaje de L2

Existen, por lo tanto, sonidos más frecuentes en las lenguas y, consecuentemente, más fáciles de adquirir por ser menos marcados. En el alemán es típico que en posición de final de sílaba se neutralice la oposición entre un sonido sordo y otro sonoro, solo queda el sonido sordo, el no marcado, aunque en la ortografía se indique la diferencia: las palabras *Rad* ('rueda','bici') y *Rat* ('consejo') suenan igual [ʁat]. El inglés distingue entre consonantes sordas y sonoras al final de palabras y sus hablantes están bien entrenados a pronunciarlas, a pesar de que cueste más trabajo producir todos los rasgos de un sonido al final de la sílaba cuando se está acabando el aire. Un anglohablante que estudia alemán fácilmente aprende a eliminar el sonido sonoro final de sílaba. En cambio, al hablante de alemán que estudia inglés le cuesta trabajo producir la distinción entre *bed* y *bet*, y tiende a ensordecerlo, pronunciando la palabra [bet] (Eckman, 1987, 2004).

Algo similar pasa con la primera serie de las vocales cardinales, menos marcadas que las de la segunda serie (*cf.* § III. 1.1). Por ejemplo, de las dos vocales anteriores cerradas [i] e [y], en el primer caso tenemos una vocal anterior cerrada no redondeada, y en el segundo una vocal anterior redondeada. La [y] es la mar-

cada porque se le añade el rasgo de redondeamiento de los labios para producirla. Al alumno le resulta difícil pronunciar la [y] en la L2, si en su propia lengua solo tiene [i].

En suma, la influencia de la lengua materna puede explicar muchas dificultades en la adquisición de una lengua adicional. Sin embargo, también hay que tomar en cuenta que algunos sonidos son más complejos y más difíciles de adquirir que otros.

P

Percepción auditiva

Se acostumbra oponer la *recepción* de un sonido a la *percepción* auditiva[31] del mismo. La recepción solo registra algo, pero la percepción implica un procesamiento de lo que se escucha. Esto tiene como consecuencia que la percepción auditiva no sea exactamente lo mismo que lo registrado por aparatos que pueden transformar las ondas sonoras en análisis acústicos que se pueden interpretar con base en sus espectrogramas. En primer lugar, los sonidos que pasan por el oído humano han sufrido ligeros cambios por el efecto de resonancias del canal del oído. Además, han sido objeto de mecanismos de procesamiento lingüístico. En la percepción auditiva ocurre constantemente que el oyente añade o suprime algo de lo que oye, para que encaje mejor en sus expectativas según los conocimientos que ya tiene de su sistema lingüístico.

En el caso de la percepción de la lengua materna (L1), los hablantes cuentan con todos los conocimientos necesarios. Cuando se aprende una segunda lengua, los conocimientos de la primera pueden distorsionar la percepción auditiva. Esto fue descrito por el lingüista ruso Trubetzkoy (1939/1976) quien propuso que la producción acentuada de una L2 tiene como base el sistema de L1, el cual funciona como una especie de criba o filtro fonológico, a través del cual los sonidos de L2 son percibidos y clasificados (Trubetzkoy,1976:46). Por eso resulta ingenuo pensar que todos escuchamos lo mismo cuando se trata de una lengua que no sea la materna.[32] Ese filtro que mencionó Trubetzkoy puede tener consecuencias variadas dependiendo del individuo, su L1, y la experiencia que tiene con la L2 en cuestión.

---

[31] Usaremos "percepción auditiva" para lo que en inglés se conoce como *speech perception*, literalmente 'percepción del habla'.

[32] No solo cuando se trata de una L2 pueden surgir problemas. Hay que pensar en la dificultad que puede experimentar un hispanohablante de una región geográfica al tratar de interpretar el habla de un hispanohablante de otra región, como un mexicano que escucha a un chileno, por ejemplo.

Percepción en la adquisición de L1

Escuchamos aquello a lo que estamos acostumbrados. En el largo entrenamiento para adquirir la primera lengua nos hemos vuelto especialistas en seguir pistas (*cues*) o discriminar rasgos que son importantes para distinguir los fonemas de esta, los sonidos que distinguen significados, e ignorar otros que no son tan relevantes. El aprendizaje de una L1, así visto, puede resultar en un entrenamiento igual de largo de ignorar muchas pistas acústicas posibles, para que no interfieran en el procesamiento de lo que uno escucha.

Para entender mejor el fenómeno hay que ver primero qué pasa con los niños pequeños. En estudios con bebés que aprenden su lengua materna se ha descubierto que al inicio son unos "perceptores universales", pues reaccionan a diferencias en los sonidos que pueden presentarse en muchas lenguas. Con el tiempo aprenden a ignorar las diferencias que no les son relevantes y se vuelven cada vez más sensibles a los rasgos que son cruciales para distinguir los fonemas de su primera lengua. Hay una especie de reorganización perceptiva durante el primer año. Al final de este período, el niño ya no reacciona a todas las diferencias acústicas sino solo a las pertinentes para la lengua que se habla a su alrededor (Werker & Tees, 1984). Se vuelve "fonológicamente sordo" a muchas características fonéticas que antes percibía pero que no resultaron importantes para su L1. [33]

Percepción en categorías

Durante este primer año de vida los niños establecen categorías bien delimitadas de los sonidos de su lengua materna, más o menos equivalentes a los fonemas. Las categorías son muy claras para los hablantes de una comunidad lingüística. En los experimentos se observan límites definidos en la atribución de un sonido a una categoría u otra. Se han llevado a cabo numerosos estudios en torno a los

[33] Los experimentos con bebés de pocos meses se han realizado, por ejemplo, exponiéndolos a sonidos diferentes mientras tenían un chupón en la boca. Cuando notaron algo diferente mostraron eso con un ritmo más intenso con el chupón. Si el sonido seguía igual, el ritmo era constante, si cambiaba, el bebé succionaba más fuertemente.

sonidos oclusivos en varias lenguas, por ejemplo [b] y [p], que se distinguen por ser sonoro el primero y sordo el segundo. Los límites entre [b] y [p] pueden variar de una lengua a otra de acuerdo con los valores de reinicio de sonoridad (VOT) que se obtienen midiendo el tiempo que transcurre entre el inicio de la oclusión, la reapertura de los órganos articulatorios y el reinicio de la vibración de la cuerdas vocales (*cf.* § III. 2.1.).

En experimentos sobre la percepción de los sonidos por parte de hablantes nativos se comprueba que hay coincidencia en la delimitación de cada sonido. Los hablantes demuestran, de esta manera, que su percepción no es gradual o continua, sino que se basa en categorías, puesto que perciben las posibles variaciones fónicas —así las pronuncie un hombre, una mujer o un niño— como pertenecientes a un mismo fonema.

Los niños que crecen en una comunidad lingüística determinada adquieren rápidamente la habilidad de discriminar los fonemas. En cambio, a los adultos que tienen que aprender esa lengua como L2 les puede resultar difícil, si su sistema no tiene las mismas categorías.

Esta percepción categórica resulta muy obvia cuando aprendemos sonidos vocálicos diferentes a los de nuestra lengua materna. Por haber interiorizado el sistema vocálico de la L1, hemos interpretado cada fonema vocálico dentro de una categoría. El español, con sus cinco fonemas vocálicos, tiene una categoría para la vocal media /e/ con límites muy claros. Es como haber puesto un "tabulador" que indica cuándo hay que dejar de interpretar un sonido como [i] y empezar a percibirlo como [e]. Abriendo [e] más todavía, llega un momento en el cual el hablante nativo claramente siente que se vuelve [a]. El hispanohablante que enfrenta otro sistema vocálico puede sentirse ligeramente perdido en el espacio vocálico. Ya no funcionan sus "tabuladores" de la lengua materna. ¿La [e] del sueco es realmente [e] o es [i]? Cuando el profesor de portugués comenta que *ele* pronunciado con [e] significa el pronombre 'él' y con [ɛ]es la pronunciación de la letra «l», el alumno lo cree pero difícilmente percibe la diferencia entre ambos sonidos, ya que está acostumbrado a agruparlos en una única categoría, es decir en un solo fonema /e/. En español este fonema tiene variaciones según el contexto, pero normalmente el hablante no es consciente de estos alófonos. Los emite automáticamente al producir, por ejemplo, *peso* (con [e]) o *perro* (con [ɛ], casi con la misma diferencia que tienen los dos fonemas del portugués /e/

y /ɛ/. En español se trata de alófonos condicionados por el contexto: la vocal delante de [s] se cierra, mientras que la vibrante múltiple abre la vocal anterior. Asimismo, el hispanohablante pronuncia *ahorro* con [ɔ] (o abierta) y *oso* [o] (o cerrada), aunque esa distinción no es fonológicamente significativa, puesto que en español [ɔ] y [o] son alófonos de un solo fonema /o/, por lo que el hablante, generalmente, no tiene conciencia de su realización diferente. Las variantes se producen inconscientemente, condicionadas por el funcionamiento de reglas interiorizadas del sistema lingüístico. En portugués y en italiano hay dos fonemas vocálicos medios posteriores /o/ y /ɔ/ lo que quiere decir que en estas lenguas ayudan a distinguir significados. Para descubrir que en otra lengua esa diferencia es importante, ya que permite distinguir palabras, hace falta entrenamiento. Aquí se ve claramente que no se trata de un problema de producción: el alumno hispanohablante puede pronunciar muy bien una «o» abierta o cerrada según el contexto en su propia lengua. Aun así, por no tener dos categorías de sonidos interiorizados, es previsible que le cueste mucho trabajo aplicar esa distinción en otra lengua.

Percepción vs. Producción

Si observamos cómo un niño aprende su primera lengua, entenderemos mejor que la percepción precede a la producción. Un niño, que todavía no maneja todos los sonidos, se enoja si alguien imita lo que pronuncia mal. Ya sabe cómo debe sonar, aunque todavía le falta precisión articulatoria para pronunciarlo bien. No es que no tenga información del modelo del sonido. Lo que ocurre es que, por falta de coordinación muscular, todavía no logra reproducirlo bien. También es significativo el problema de las personas sordas que intentan hablar. No es suficiente que se les enseñen cómo tratar de articular con base en las diferentes posiciones de la lengua, porque les falta lo más importante: el modelo interiorizado con todos los detalles del sonido.

Sin embargo, no todos los investigadores están de acuerdo en que la percepción de un sonido es condición *sine qua non* para su producción. Ha habido discusión sobre el tema, sobre todo después de haberse realizado experimentos con

alumnos japoneses, en los cuales se ha demostrado que frecuentemente logran pronunciar con corrección [ɾ] y [l], aun cuando no sean capaces de distinguir perceptualmente entre ambos sonidos. Una explicación posible sería que se han acercado a una articulación aproximada de los dos sonidos con instrucciones de cómo poner la lengua, lo que puede funcionar cuando cuentan con un estímulo visual como la palabra escrita. Sin embargo, si no han establecido nuevas categorías interiorizadas que puedan servirles de referencia para la pronunciación seguirán con problemas para comprender oralmente palabras que dependen de la correcta interpretación de [ɾ] y [l].[34]

Un tipo de estímulo visual importante en la percepción auditiva es la posibilidad de tener al interlocutor enfrente y observar algunos de sus movimientos articulatorios. Por eso, resulta siempre más fácil percibir el habla oral presencial de alguien, y mucho más difícil entender a alguien que habla por teléfono, en la radio o en una grabación de audio en el salón de clase. Las personas entrenadas en la lectura de los labios, pueden interpretar la mayor parte de lo que dice alguien solo por sus movimientos articulatorios. Sin embargo, hay profesores que consideran que hay que ayudar a los alumnos a mejorar la percepción auditiva y, por eso, incluso se tapan la boca al pronunciar para obligar a los estudiantes a esforzarse a usar solo el oído para distinguir, por ejemplo, una vocal anterior no redondeada [i], de una redondeada [y] (como en alemán *für*, o en francés *sur*). Sin embargo, se puede considerar útil que el alumno tome conciencia, inicialmente, de ciertas características articulatorias para advertir en qué consiste la diferencia.

Hay una larga tradición de uso de la fonética articulatoria en la enseñanza de la pronunciación. Muchos profesores piensan que los problemas pueden resolverse con una explicación sobre los órganos que intervienen en su producción. Esto no parece ser toda la verdad. Hay que imaginar la situación en la cual el profesor describe los pasos articulatorios de un sonido: poner la lengua en cierta posición, redondear o no los labios, cuidar que el aire salga todo el tiempo o cerrar la salida del mismo. La mayor parte de los estudiantes, si no se trata de especialistas en fonética, no logra transformar esto en una producción apropiada del sonido. En cambio, si se ayuda a los aprendientes a prestar atención a contrastes

[34] Reconocemos, sin embargo, que las letras en un sistema fonográfico de escritura pueden servir como una especie de andamiaje para el aprendiente mientras avanza en el mejoramiento de su percepción auditiva, como en este caso de las líquidas.

en palabras y frases en una grabación, por ejemplo, e indicándoles en qué detalles fijarse, probablemente obtengan una idea más clara del sonido.

Los alumnos que enfrentan una nueva lengua —como ya dijimos— tienen la tendencia muy normal de identificar los sonidos de la L2 según los conocimientos que tienen de su propia lengua, aunque haya ligeras diferencias entre un sonido de L1 y de L2. Esto se refuerza con la ortografía (*cf.* Cap. V), ya que varias lenguas usan los mismos símbolos —letras o grafemas— para sonidos ligeramente diferentes. Compárense, por ejemplo, la diferencia entre la pronunciación de las letras «t» y «d» en inglés y en español: ***t**ea for **t**wo* y ***t**é para **d**os*. En inglés, los sonidos [t] y [d] son pronunciados con la punta de la lengua en los alvéolos, mientras que en español la lengua toca los dientes superiores. Además, esos sonidos en español son menos tensos, ya que no tienen la aspiración que se produce en inglés. Sin embargo, los alumnos establecen clasificaciones de equivalencia entre sonidos parecidos, este hecho puede ser un obstáculo para la adquisición de la pronunciación en L2. Flege (1987a, 1987b, 1995) sugiere que no son los sonidos totalmente diferentes, sino los parecidos (aunque no idénticos), los que constituyen la mayor dificultad al aprender una nueva lengua. Si bien es cierto que el alumno puede necesitar más tiempo para la adquisición de un sonido muy diferente, normalmente logra establecer una nueva categoría. En cambio, con un sonido de la L2 ligeramente diferente del de la L1, como la [t] alveolar del inglés y la [t] dental del español, el alumno tiende a clasificarlo como equivalente. Por eso, difícilmente se logra modificar la pronunciación para adaptarla al sonido de la L2.

En definitiva, consideramos que la percepción auditiva es un prerrequisito para desarrollar una buena producción. Las indicaciones sobre aspectos articulatorios, sin duda, pueden ser un complemento en algunos casos, pero es importante que los profesores se den cuenta de que con la sola información de la articulación no se puede lograr el objetivo. Hay que esforzarse para que el alumno llegue a tener una representación sonora. Flege (1987, 1995) llama a eso una meta perceptiva (*perceptual target*). Una vez que el alumno la tenga, será más fácil tratar de conseguir una producción adecuada.

Percepción en la adquisición de L2

En el enfoque comunicativo el énfasis ha estado en la producción de los alumnos: se ha buscado hacer que ellos usen la L2 lo más posible en situaciones comunicativas, parecidas a las de la adquisición de la L1. Sin embargo, no hay que olvidar que los niños pasan mucho tiempo escuchando y habituándose a los sonidos de su L1 antes de empezar a hablar. Paradójicamente, en el salón de clase de una L2 los profesores queremos que los alumnos empiecen a hablar desde el primer momento. Ahora, dado que los alumnos están concentrados en el significado del mensaje que quieren transmitir, es comprensible que no tengan capacidad necesaria para atender simultáneamente todos los detalles de los nuevos sonidos. Como sabemos la atención es limitada y selectiva, y en el caso de adultos, están más preocupados por el mensaje y su contenido que por los detalles de la forma. Por eso se dice que el procesamiento de lo que escuchan los aprendientes adultos de una L2 generalmente es *top-down*, de arriba abajo o descendente, (Flege 1987): parten de ideas, experiencias, esquemas y conocimientos anteriores guardados en la memoria y, a continuación, verifican si es o no como habían predicho. El procesamiento *top-down* es más global y, frecuentemente, no llega a los detalles. El contrario es un procesamiento *bottom-up*, de abajo arriba o ascendente. El resultado de un test de percepción auditiva para discriminar entre sibilante sorda y sonora en portugués por alumnos hispanohablantes es ilustrativo de estos dos tipos de procesamiento. En portugués /s/ y /z/ son fonemas y sirven para distinguir significados como por ejemplo en *asa* 'ala' (con /z/) y *assa* 'asa' (con /s/). En el test muchos estudiantes no detectaron el fonema sonoro /z/ en la palabra *miséria* del portugués, pero sí en la palabra *dúzia* 'docena'. En el primer caso hicieron un procesamiento rápido *top-down*, usando la información que tenían de la palabra en español, pero sin descubrir la diferencia en la pronunciación de la sibilante. En el segundo caso, por no estar familiarizados con la palabra, tuvieron que procesarla *bottom-up* y percibieron la sibilante sonora /z/ (Akerberg 1999, 2002, 2005).

En general, un alumno adulto tiene mucha información que le ayuda en el procesamiento. Un bebé que está adquiriendo su L1 no dispone de toda esta información que puede distraerle de su tarea de reconocer los sonidos que integren

palabras. En eso, consideran algunos investigadores, radica la gran diferencia entre el aprendizaje o adquisición de una L1 y de una L2.

Por consiguiente, abogamos por propiciar constantemente oportunidades de escuchar la L2 para descubrir todos los detalles (a los principiantes), usando una estrategia de procesamiento *bottom-up,* de abajo-arriba, es decir escuchar sonido por sonido. Durante la realización de este tipo de tareas de percepción fonética, hay que procurar no distraerlos en ese momento pidiendo que produzcan enunciados con alguna finalidad comunicativa, ya que desviaría la atención del objetivo principal: darse cuenta de las características de los nuevos sonidos en la L2. Varios de los ejercicios propuestos en la tercera parte de este libro tienen la finalidad de agudizar el oído de los estudiantes para que reconozcan diferentes ruidos, instrumentos de música, etc. Esto puede promover un procesamiento de tipo *bottom-up* de los sonidos lingüísticos a los que sean expuestos después.

La función del profesor, por tanto, es guiar a los alumnos para que detecten más fácilmente las diferencias y logren establecer nuevas categorías de sonidos más de acuerdo con las características de los fonemas de la L2. Deben entrenar el oído antes de producir los sonidos. Como dijo el fonetista inglés Sweet en el siglo XIX: "Listen before you imitate is one of the axioms of practical phonetics" (1898/1964: 8).[35]

[35] "Escuchar antes de imitar es uno de los axiomas de la fonética práctica" (Sweet, 1898/1964: 8).

P

Pronunciación y ortografía

Cuando se trata de la enseñanza de una L2 a adultos en una situación formal, a pesar de que se considere que la lengua oral sea más importante, probablemente el alumno tendrá más contacto con textos escritos. Esto puede condicionar su pronunciación. A veces la ortografía ayuda a tomar conciencia de los fonemas de la nueva lengua, pero también complica la tarea.

Hay estudios (Bassetti, 2009; Long, 1990; Mann, 1986) que señalan que el proceso de aprender a leer y escribir en la primera lengua refuerza la conciencia de la existencia de fonemas en L1 y que, posiblemente, hay una relación entre esa toma de conciencia y el período crítico (*cf.* § VI. 4.1) para aprender sonidos de una L2. Anteriormente, el período crítico tenía como límite la pubertad, pero hoy en día existen propuestas de que más bien se trata del período entre 5 y 7 años. Antes de esa edad hay la posibilidad de aprender una segunda lengua como hablante nativo, sobre todo cuando se trata del aspecto fonológico. Se usan los mismos mecanismos con los que se adquiere la primera lengua. Después hay mucha variación individual. Esto da un indicio del impacto del proceso de la alfabetización sobre el sistema fonológico de la L1 y de sus posibles consecuencias para la adquisición del sistema fonológico de L2.

En la adquisición de una L2 hay varios factores que influyen para determinar si el contacto con la escritura es positivo o negativo para la pronunciación. Como hay diferencias entre las lenguas en cuanto a los sistemas que usan para representar el habla por escrito, primero vamos a analizar qué entendemos por sistemas de escritura y de qué maneras pueden variar en las lenguas.

Diferentes sistemas de escritura

Sistemas fonográficos

Las lenguas tienen diferentes maneras de representarse de forma escrita, de las cuales el sistema fonográfico es de los más usados. En este se usan símbolos que se refieren a los sonidos que constituyen los elementos lingüísticos usados en la comunicación oral. Hay diferentes tipos de sistemas fonográficos. A veces, los símbolos se refieren a:

a) las sílabas de la lengua hablada como en el sistema *kana* del japonés;
b) los sonidos consonánticos de las sílabas como en el árabe o hebreo —que son los que conllevan el peso del contenido, como «ktb» en árabe que puede significar *libro*, *leer,* etc., dependiendo de los sonidos vocálicos que se les añadan en forma de símbolos diacríticos.
c) cada uno de los sonidos de una palabra, es decir el sistema alfabético que surgió en Grecia, inspirado en el sistema usado en las lenguas semíticas como árabe y hebreo, y que se propagó del griego al latín y a las lenguas románicas, y también a las lenguas germánicas y eslavas. Tuvo su nombre de las primeras letras —*alfa* y *beta*— del griego. En su origen, se buscaba una simetría en esta relación que implicaba una letra para cada sonido. Con la evolución de las lenguas y sus cambios históricos, en muchas de ellas, como el inglés y el francés, por ejemplo, hubo un gran distanciamiento de ese principio.

Los sistemas fonográficos pueden tener alfabetos que varían. Las lenguas europeas usan, normalmente, el alfabeto romano que es una adaptación del alfabeto griego clásico. El alfabeto griego se mantiene, en la actualidad, con pocas adaptaciones. Varias lenguas eslavas usan el alfabeto cirílico, inventado en Bulgaria. Algunas lenguas eslavas, como el polaco y el checo, han abandonado esa tradición y adaptado su escritura al sistema latino-romano (*cf.* Sampson, 1985).

Sistemas logográficos

En los sistemas logográficos de escritura como en el chino, los símbolos usados eran, originalmente, dibujos que aludían al significado de la palabra. Algunos

han llamado estos sistemas ideográficos, porque supuestamente los dibujos evocaban ideas o conceptos. Hoy esto se refuta, porque los símbolos se refieren a las palabras de un sistema lingüístico, no directamente a significados universales o conceptos. En el sistema lingüístico, antes de darle escritura a los conceptos, se les ha dado una forma de palabras. Estos sistemas también tienen su complejidad ya que, en varios casos, después de siglos, algunas palabras resultan de difícil lectura y comprensión. Por eso se les ha añadido un dibujo de una palabra sinónima para que se entiendan mejor. Sin embargo, hay muchos estudiosos que señalan que, a pesar de la dificultad de aprender un buen número de símbolos de palabras en un sistema logográfico, una vez aprendidos estos símbolos, la lectura es muy rápida y eficiente.

Ortografías fonográficas opacas y transparentes

Hay lenguas de escritura fonográfica con una ortografía más transparente y cercana a los sonidos que representa, y otras más opacas. El italiano, el finlandés y el turco pertenecen al primer tipo. Hay una correspondencia muy clara entre los sonidos y las letras. Se puede explicar por el hecho de que sus sistemas de escritura sean de más reciente creación. El turco, por ejemplo, cambió su sistema de escritura parecido al del árabe por una escritura alfabética romana al inicio del siglo xx. En lenguas con ortografía opaca como el inglés puede resultar muy difícil saber cómo se pronuncia una palabra. Por ejemplo, en las palabras *here* y *there* la letra «e» de la primera sílaba de cada una indica dos sonidos vocálicos diferentes, mientras que la «e» de la segunda sílaba ni se pronuncia. En las palabras *dead* [dɛd], *meat* [mit], *great* [greɪt], la combinación de las letras «ea» tiene realizaciones diferentes. Como el inglés tiene un pasado muy heterogéneo —con influencia de la dominación de los normandos francófonos sobre la base anglosajona, que se manifiesta en un acervo de palabras de origen autóctono y otro acervo de palabras tomadas del latín y del francés con sus convenciones ortográficas—, algunos consideran que el inglés ya está en camino de ser una lengua con sistema de escritura logográfica: la representación escrita da una idea de qué palabra se trata y de su significado, aunque no se puede saber por sus grafemas

cómo se pronuncia. Es el conocimiento de esa palabra que ayuda a recordar su pronunciación.

Por eso, frecuentemente hay que buscar en un diccionario cómo se pronuncia una palabra en inglés. Esta información es proporcionada con ayuda de los símbolos fonéticos del AFI. Las convenciones ortográficas no dan toda la información.[36]

El sistema ortográfico del francés también puede considerarse poco transparente. Desde que se fijó hace varios siglos, la lengua siguió evolucionando y esto tuvo como consecuencia que algunos sonidos cambiaran y otros desaparecieran, pero siguieron siendo representados por los grafemas originales en lo escrito. De todas maneras, parece haber más lógica en el sistema ortográfico del francés en comparación con el del inglés, ya que si se aprende, por ejemplo, qué sonido representan las combinaciones de grafemas para vocales, o qué grafemas normalmente no se pronuncian, uno logra pronunciar las palabras sin recurrir a una transcripción fonética en un diccionario.

El alemán tiene un sistema de escritura bastante congruente y fácil de entender, más bien transparente, al igual que el español, lengua que tiene relativa coincidencia entre los símbolos ortográficos y los sonidos que representan. Aun así, en español no hay una equivalencia total. Los grafemas «s», «c», «z», «v», «b», «ll» y «h» son los que tienen los mayores problemas para los niños que aprenden a escribir, ya que rompen el esquema de un sonido por una letra. Las letras «v» y «b» representan el mismo sonido, y hay que aprender en qué palabras se usa una letra u otra. Lo mismo pasa con el fonema /s/ en el español de América que lo representa gráficamente con «s», «z» y «c+e, i»[37] e incluso con «x» en el español mexicano en algunas palabras de origen náhuatl como *xóchitl*. También hay letras que representan varios sonidos, como la misma «x» que en el español de México es símbolo gráfico para /ks/ en taxi, /x/ en México, /ʃ/ en Xola y /s/ en Xóchitl.

[36] El escritor Bernard Shaw es conocido como un crítico de lo arbitrario del sistema ortográfico del inglés. Una reconstrucción de un ejemplo suyo sería escribir *fish* como *ghoti* ya que **gh** representa el sonido [f] en palabras como *tough* y *rough*, **o** se pronuncia [i] en *women*, y **ti** suena [ʃ] en *nation:* **gh o ti**.

[37] También delante de la letra «y» en nombres propios como *Cyrano*.

Limitaciones de la representación fonográfica

Hay que señalar, sin embargo, que los sonidos vistos como fonemas en una lengua, son una visión un poco artificial, ya que la lengua en la cadena hablada es dinámica y difícilmente el hablante tiene noción de cada sonido que pronuncia aisladamente como se ve en una transcripción fonética, o con el símbolo gráfico que lo representa aún en sistemas de escritura transparentes. Muchas veces los sonidos son influenciados por los contiguos, perdiendo algunas características propias y asumiendo las de los sonidos que los rodean. Por eso se dice que los niños empiezan a tomar conciencia de los fonemas de su lengua cuando aprenden a leer y escribir. Se establece una relación muy fuerte entre el sonido y la letra que lo simboliza. Sin embargo, como mencionamos, cada sistema ortográfico está sujeto a convenciones específicas que se aprenden. La alfabetización en una lengua implica la interiorización de estas convenciones. Una letra o combinación de letras evoca el sonido (de esta letra) en L1.

Lectura y ortografía

En una lengua con sistema de escritura logográfico como el chino, el proceso de lectura normalmente significa encontrar el significado de la unidad gráfica y después buscar su pronunciación en el lexicón mental. En lenguas de sistema fonográfico, en cambio, el camino puede implicar el procesamiento de cada grafema para llegar a la unidad lingüística en su versión fonológica y después emparejarla con el significado en el lexicón. Sin embargo, aún en lenguas de sistema fonográfico como algunas europeas, es muy frecuente que el lector use las dos técnicas. Hay, además, palabras escritas tan familiares que no es necesario procesarlas letra por letra. Se dice que usamos una ruta dual:

1. Ruta léxica: Se reconoce la palabra y se recupera el significado en el 'lexicón mental'; después se obtiene información de la manera de pronunciarla con ayuda de reglas interiorizadas (*top-down processing*, procesamiento de arriba abajo).

2. Ruta fonológica: se reconoce cada símbolo gráfico que representa un sonido y así se descubre la pronunciación de la palabra; después se busca el significado (*bottom-up processing*, procesamiento de abajo arriba) (Adaptado de Cook & Bassetti, 2005).

Cuando se aprende una segunda lengua emparentada, como es el caso de las lenguas románicas y, en alguna medida, las germánicas, hay muchas palabras de un acervo común grecorromano. La tendencia en la lectura del alumno de una L2, es que haga un procesamiento *top-down*, de arriba abajo, de estas palabras reconocibles, pero frecuentemente no tiene acceso al conocimiento de cómo se pronuncia. En el caso de lenguas muy parecidas como el portugués y el italiano, el alumno muchas veces reconoce rápidamente la palabra y la entiende, pero ignora todos los detalles de su realización fonética. Si se trata de palabras difícilmente reconocibles por su forma, probablemente tiene que procesarlas con más cuidado, estilo *bottom-up*, de abajo arriba, y tomar conciencia de su pronunciación. De esta manera, el parecido entre lenguas fomenta un procesamiento léxico, no fonológico. En el caso de lenguas con ortografía opaca, este procesamiento puede significar que el alumno tarde mucho en descubrir la pronunciación correcta.

Convenciones específicas para sistemas de escritura

Hay que recordar, sin embargo, que la redacción en un sistema de escritura tiene que ser más explícita, ya que faltan muchos aspectos de la situación del habla que pueden solucionar malentendidos. Así, en inglés, hay una tendencia de alertar al lector de la diferencia entre palabras de contenido —lexemas— y palabras funcionales gramaticales —gramemas— con ayuda de la ortografía para que el procesamiento de la escritura sea más rápido, aunque para los niños que aprenden a escribir resulte más complejo. Los gramemas libres o palabras con valor gramatical como las preposiciones o las conjunciones, puesto que son muy frecuentes, normalmente se escriben con menor número de letras, mientras que se añaden letras para los lexemas. De esta manera podemos distinguir entre la preposición *in* y el sustantivo que significa 'albergue' *inn*. La preposición *if* se escribe con una

«f» mientras que en las palabras *stiff* y *cliff* hay dos que nos alertan de que se traten de palabras de contenido. En la pronunciación no hay ninguna diferencia en la secuencia de [If]. Esta escritura de dobles consonantes en inglés no tiene la función de indicar un sonido consonántico más largo, como en italiano *nonno* 'abuelo' vs. *nono* 'noveno', o la calidad de corta de la vocal anterior como en sueco vinn /vɪn/, imperativo del verbo *vinna* 'ganar', frente a la vocal larga en *vin* /vin/ 'vino'.

La misma pronunciación de *write*, *rite*, *right*, con diferencia en su representación escrita, constituye un problema para los niños que aprenden a escribir el inglés pero, al mismo tiempo, probablemente ayuda al lector a llegar al significado más rápidamente.

Cada lengua tiene su tradición para alertar al lector sobre pequeñas diferencias en la pronunciación o descubrir los significados diferentes en palabras homófonas. En alemán se puede indicar una vocal corta con consonantes dobles, como en *dünne* 'delgados' frente a *Düne* 'duna'. También se recurre a la inserción de la letra «h» para indicar un sonido vocálico largo como en *Ahnung* 'idea, noción'. La mayúscula en los sustantivos ayuda a procesar la función sintáctica de la palabra. La /i/ larga en alemán se representa con la doble grafía «ie», *bieten*. Un aprendiente sueco o alemán muy posiblemente tardará en darse cuenta de que la grafía con una o doble consonante en inglés como en los ejemplos *in* e *inn*, no tiene que ver con la duración de la vocal anterior. Este ejemplo muestra que cada sistema ortográfico tiene sus convenciones —o sus pistas escondidas— que no necesariamente corresponden a las de otro. El hablante nativo ha pasado muchos años en la escuela para aprenderlas y le parecen naturales, mientras que el aprendiente de otra lengua materna y de otro sistema ortográfico tardará en descubrirlas. Estas pistas, como mencionamos, pueden provocar problemas en la pronunciación, sobre todo cuando se trata de lenguas emparentadas. A primera vista usan los mismos símbolos gráficos, que deberían tener el mismo valor en la pronunciación, sin embargo, pueden implicar diferencias sutiles.

Incluso en lenguas como el italiano, cuyo sistema ortográfico de reciente creación es considerado como uno de los más transparentes en cuanto a la relación entre fonemas y grafemas, hay casos en que se ayuda al lector interpretar el sonido [a] como una preposición o como el auxiliar del verbo *avere* con una inserción de la letra «h» no equivalente a ningún sonido en italiano: se escribe *a*

Roma, como en español, pero *ha fatto* 'ha hecho', con la intención de distinguirlo de la preposición, aunque no haya ninguna diferencia en la pronunciación. Otras palabras que etimológicamente tenían una letra «h» no la tienen en italiano, mientras que en español la mantienen, aunque no se pronuncie, y solo provoque problemas a los niños que aprenden a escribir.

Ortografía y pronunciación

Cada lengua adapta el sistema alfabético a su manera. Por eso, hay que estar conscientes de que hay convenciones de interpretación de las letras que varían de lengua a lengua como acabamos de señalar. El aprendiente de una segunda lengua, muchas veces, al leer un texto interpreta los símbolos gráficos con valores de la primera. Es como si en la lectura hubiera el mismo filtro de la L1 mencionado por Trubetzkoy en cuanto a la percepción de los sonidos, ahora aplicado a las letras. Las interpretamos en función de los sonidos que representan en el sistema de la primera lengua: el valor del sonido de la letra en L2 pasa por el filtro del valor de la misma letra en la L1.

En algunos métodos de enseñanza, sobre todo en la enseñanza de las dos lenguas con ortografía muy opaca como el inglés y el francés, se quería evitar esta mala interpretación de los grafemas de la L2 al impedir que los aprendientes tuvieran contacto con la lengua escrita en L2 en las primeras clases.[38] De esta manera, con el énfasis en la lengua hablada, se pensaba que el alumno no tendría problemas de pronunciación provocados por una mala interpretación del valor de los grafemas en la nueva lengua. Solo después de haberse familiarizado con la pronunciación, sería permitido que el alumno se acercara a la lengua escrita. Esto es poco realista, ya que el alumno normalmente usa un libro de texto y está acostumbrado a tomar notas, buscar palabras en el diccionario y otras actividades

[38] La insistencia en evitar el contacto con la lengua escrita fue una característica de los autores de métodos para enseñar sobre todo el inglés y el francés. El manual *Voix et Images de France,* por ejemplo, tenía esto como un precepto en la enseñanza: primero la lengua oral, sin escritura, y después una introducción paulatina a la lengua escrita.

relacionadas con la lengua escrita. Además, vimos que no es solo la ortografía la que provoca malas interpretaciones de los sonidos. La percepción auditiva está, en gran medida, condicionada por los conocimientos de la primera lengua. Incluso si son expuestos a grabaciones de habla auténtica de la L2, los alumnos no necesariamente escuchan lo mismo que un hablante nativo de esa lengua. Muchas veces, la percepción es reforzada por recuerdos de la palabra escrita en L1 o en L2, si las lenguas son descendientes de la misma raíz, por ejemplo la latina. Por eso, sería más práctico tomar tiempo para señalar las diferencias más importantes en la grafía, de manera que el sistema de escritura pueda ofrecer apoyo extra para la pronunciación.

La pronunciación tiene que ver con la lengua hablada, y la ortografía con la lengua escrita. Sin embargo —reiteramos— los alumnos muy frecuentemente se dejan influir por los símbolos gráficos de su lengua materna. Hasta los hablantes nativos de una lengua se dejan sugestionar por la ortografía de su propia lengua. En un estudio del inglés se descubrió que los hablantes estaban más convencidos de pronunciar una sibilante sonora [z] en las palabras donde se representaba con la letra «z». Por eso se entiende que en un experimento de percepción auditiva con alumnos hispanohablantes de portugués, la gran mayoría de ellos escuchaba la sibilante sonora /z/ en la palabra *beleza*, mientras que les costaba mucho trabajo identificar el mismo sonido en la palabra *portuguesa*, que tenía exactamente la misma pronunciación de «-esa». Escuchaban lo que el recuerdo de la palabra escrita les indicaba que deberían escuchar (Akerberg, 2001).

Hay casos de locutores de habla española que insisten en hacer la diferencia entre «b» y «v» en su pronunciación según la ortografía de la palabra, ignorando que las letras representan el mismo sonido, el fonema /b/ que puede pronunciarse como [b] en posición inicial absoluta después de pausa y después de nasales, o como un sonido más suave, fricativo o más suave aun —aproximante— representado por [ß], entre vocales. Este es un ejemplo de que la grafía puede influir en la pronunciación incluso en una situación de hablantes de L1. Algunos lingüistas llaman *fetichismo de la letra* al fenómeno de escuchar y pronunciar sonidos inexistentes o diferentes por influencia de la ortografía.

Al aprender inglés hay que acostumbrarse al hecho de que muchas letras incluidas en las palabras escritas no se pronuncian. Cuando se trata de palabras frecuentes, la práctica ayuda. Así muchos alumnos saben que la «l» en *walk* no

se pronuncia. Pero si la palabra no es tan frecuente, la influencia de un grafema puede hacer que el alumno hasta imagine escuchar su sonido en la palabra, aunque no se pronuncie como, por ejemplo, en *salmon* ['sæmən].

Hay, claramente, una interacción entre la pronunciación y la lectura de palabras escritas. El profesor debe señalar a los alumnos las diferencias entre la relación de grafemas y fonemas en la lengua que están estudiando y contrastarlas con la lengua materna de los estudiantes. Dadas las dificultades que tienen los alumnos para percibir correctamente todos los rasgos de los fonemas de la nueva lengua, se debe fomentar que el nuevo sistema de escritura ayude a interpretar esas diferencias, en lugar de mantener los prejuicios ya existentes de la escritura de la L1. No hay que impedir el contacto con la lengua escrita, ya que se sabe que un alumno retiene más fácilmente la palabra si la ve por escrito (Bassetti, 2009), que si solo la escucha. Como mencionamos al inicio, nuestros alumnos universitarios están muy acostumbrados a recurrir a textos que ayudan a retener los ejemplos, mientras que los niños preescolares solo tienen el oído que les ayuda.

¿Alfabetos diferentes más fáciles para la pronunciación a la larga?

Los alumnos que aprenden lenguas con una variante de sistema fonográfico, como el alfabeto cirílico para el ruso o el alfabeto griego, posiblemente piensan que se trata de la representación de sonidos diferentes y quizá eviten hacer una clasificación de equivalencia entre grafemas y fonemas. Lo mismo puede pasar con el aprendizaje de lenguas con el alfabeto románico, pero con símbolos muy complejos como los usados en polaco o checo. El alumno hispanohablante sabe de antemano que la noción del valor de los grafemas que tiene de su lengua materna probablemente no se aplique. Pero si interpreta los grafemas de una lengua como el portugués o el italiano, seguramente pensará que prácticamente todo es igual y pueden surgir problemas.

Teorías sobre la adquisición de los sonidos de una L2

En este capítulo se exponen brevemente las ideas —en algunos casos teorías— que hay detrás de enfoques y métodos en la enseñanza de pronunciación de una L2. Hablaremos solo de tendencias generales, sin entrar en muchos detalles.

Fines del siglo XIX: importancia de la fonética en la enseñanza de lenguas

A fines del siglo XIX hubo un auge en las investigaciones sobre los sonidos de una lengua. Se hicieron de una manera más científica y se buscaron las representaciones de estos sonidos por escrito. Surgió la Asociación Internacional de Fonética fundada por el francés Paul Passy, la cual publicó el Alfabeto Internacional de Fonética (*International Phonetic Alphabet*) en 1888. En esa época, se notaba un interés por cambiar los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras existentes basados en tradiciones usadas para las lenguas clásicas, latín y griego, es decir con una metodología de estudio de gramática, ejercicios de traducción de textos y muy poca preocupación por la lengua hablada. El lingüista y fonetista alemán Wilhelm Viëtor provocó un debate en 1882 con un artículo que llevaba el título "La enseñanza de lenguas tiene que cambiar" en el cual señalaba este problema. También fue fundador de la revista *Phonetische Studien* cuyo primer número salió en 1886. Este es el principio de lo que llegó a llamarse *Reform Movement*, movimento de reforma, que tenía como tesis fundamental que la lengua es *viva*: hay que enseñar la lengua hablada —no textos clásicos escritos ya muertos. La transcripción fonética tiene un papel muy importante en esta tarea. Hay que recordar que, en esa época, todavía no existían los medios tecnológicos que tenemos hoy. El alfabeto fonético era un instrumento práctico para indicar a los estudiantes cómo sonaban los sonidos de la nueva lengua, ya que el sistema de escritura alfabética de lenguas como inglés y francés se había apartado mucho del principio de la correspondencia de un sonido – una letra. Muchos de los fonetistas de la

época eran al mismo tiempo profesores de lenguas, como los mencionados Passy y Viëtor, y también Sweet y Jespersen. La enseñanza de lenguas modernas se vio influida por estos especialistas de fonética: varios de ellos publicaron libros con recomendaciones de nuevas maneras de enseñar lenguas extranjeras. Se les puede considerar precursores del enfoque comunicativo, ya que propagaban la importancia de la lengua hablada y proponían técnicas de la adquisición de L2 parecidas a las de la L1. Sweet, por ejemplo, insistía mucho en la importancia de escuchar la nueva lengua antes de empezar a pronunciarla (*cf.* Cap. IV). Eran ideas que claramente rompían con la tradición de aprender una segunda lengua para tener acceso a la cultura, a través de textos que se estudiaban con ayuda de ejercicios de gramática y traducción. Para eso no hacía falta cuidar la pronunciación. Era un detalle irrelevante.

En general estas ideas emanaban solo de observaciones y convicciones personales de los estudiosos de la época. No se puede hablar de investigaciones con rigor científico, ni tampoco de teorías desarrolladas. Sin embargo, con las nuevas ideas se daba énfasis a la pronunciación de la lengua y se dedicaba mucho tiempo y esfuerzo para lograrla. Por eso, el estudio de la fonética llegó a ser una parte muy importante en la formación de los profesores de lenguas, quienes transmitían esos conocimientos a sus alumnos. Los materiales de estudio de lenguas extranjeras contenían frecuentemente transcripciones fonéticas, tanto los libros de texto como las gramáticas y los diccionarios.

De la gramática y traducción al método audiolingual

A pesar del esfuerzo de los lingüistas de fines del siglo XIX y principios del siglo XX —varios de ellos fonetistas destacados— y del movimiento de reforma con la introducción del Método Directo que proponía ideas del paralelismo de la adquisición de la primera lengua con la de segundas lenguas, se mantenían los métodos inspirados en gramática y traducción tanto en Europa como en Estados Unidos. Se daba más importancia a la lengua escrita, aunque los profesores tenían ahora el instrumento del alfabeto fonético para contrarrestar los efectos negativos de los sistemas de escritura que se habían alejado demasiado del principio fonográfico.

Algunos consejos de los fonetistas del fin del siglo XIX y de otros reformistas seguramente se filtraron en los métodos de enseñanza en la primera mitad del siglo XX. También se debe señalar que en Europa, por la facilidad de contacto con las lenguas que se studiaban, muchas veces en países vecinos o a poca distancia, era posible practicar la nueva lengua en inmersión total. Una estancia en el país donde se hablaba la lengua suplía la falta que los métodos exhibían en cuanto a la pronunciación y habilidades comunicativas en general.

Los avances en la lingüística y en la psicología educativa introdujeron innovaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras. El estructuralismo tanto americano (Bloomfield, 1933) como europeo (Saussure, 1915) veía la lengua como una construcción de elementos que se combinan en una estructura. En la enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua había que proporcionar a los alumnos, en primer lugar, los elementos que ayudan a distinguir significados, los fonemas, y sus realizaciones fonéticas —sus alófonos— junto con las reglas que rigen su distribución. La pedagogía tomó como modelo la psicología *behaviorista* o conductista. El aprendizaje de una lengua era visto como una formación de hábitos, que se conseguía con ayuda de imitación y memorización. Para la pronunciación, esto implicaba muchos ejercicios de escuchar y repetir para, supuestamente, adquirir el nuevo sistema fonológico. Igual que los fonetistas de fines del siglo XIX, los propulsores de los nuevos métodos inspirados en la lingüística estructural consideraban la lengua hablada como lo principal. Dieron mucha importancia a lo auditivo y oral por lo que al método se le dio el nombre de *audiolingual*.

El método audiolingual en los Estados Unidos

En su inicio se llamó *aural-oral method*, método auditivo–oral, en Estados Unidos. Surgió durante y después de la segunda guerra mundial y tenía un enfoque oral. Se había visto que era necesario que los militares tuvieran mejores conocimientos de la lengua hablada cuando estaban en misiones en países extranjeros. Por eso, algunos lo llamaron *the army method*, el método del ejército. Se inspiró en las teorías de la época, la lingüística estructural que propuso el análisis contrastivo entre la primera lengua y la lengua por aprender, y el conductismo en cuanto a teoría del aprendizaje.

El método siguió desarrollándose y fue después llamado audiolingual. También se le decía audiovisual, por la importancia que tenían los dibujos, filminas y otros elementos visuales como parte de los materiales que ayudaban a los estudiantes a interpretar el significado de la nueva lengua.

Estudios contrastivos

Una característica del método audiolingual era la importancia que se daba a los estudios contrastivos, porque se consideraba que la dificultad principal al aprender una nueva lengua era la interferencia de la primera. Para superar ese problema se hacían análisis de los dos sistemas, en el caso de la pronunciación, al contrastar el inventario de fonemas de la L1 con el sistema de la L2 y así se podrían prever las dificultades. En este planteamiento se basaba la llamada *Contrastive Analysis Hypothesis*, Hipótesis del Análisis Contrastivo, desarrollada entre los años 50 y 70 del siglo xx, que proponía que lo diferente entre las dos lenguas era más difícil, frente a lo parecido que resultaba fácil de aprender. Los materiales elaborados para la pronunciación daban mucho énfasis a los sonidos diferentes. Se veía el fonema como la unidad mínima y se comparaban fonemas y alófonos de las lenguas para poder explicar las dificultades de adquisición. En las críticas posteriores a los estudios contrastivos se señalaba que la comparación de los fonemas podía resultar muy burda. Además, la propuesta de que los fonemas diferentes eran los más difíciles y los parecidos más fáciles de adquirir tenía muchos contraejemplos. Los fonemas son considerados, hoy en día, como conglomerados de rasgos con diferente peso y funcionalidad en un sistema fonológico determinado. Un sonido de una lengua puede parecerse mucho a un sonido equivalente en otra, pero diferenciarse en algún detalle. Es posible que el aprendiente no logre percibir ese detalle, y la no discriminación de la diferencia mínima puede ocasionar un acento extranjero. Sin embargo, los estudios contrastivos proporcionaron comparaciones sistemáticas de los inventarios de sonidos implicados en una situación de aprendizaje, las cuales ayudaron a los profesores a tomar conciencia de las dificultades de los alumnos.

Los laboratorios de lengua

En esa época —fin de segunda guerra mundial y los años 50 y 60— ya había medios tecnológicos que permitían usar grabaciones de diálogos y otros ejerci-

cios auditivos en clase. Los laboratorios de lengua eran frecuentes; eran lugares donde los alumnos podían pasar mucho tiempo dedicándose a los preceptos psicológicos del método de *mimicry and memorization* —, imitar y repetir, hasta aprender de memoria. Lo importante era hacer que el alumno descubriera el nuevo sistema fonológico, contrastando pares mínimos para encontrar los fonemas. También se le daba mucha importancia a los rasgos prosódicos, cuidando el ritmo y la entonación. Se esperaba que el alumno llegara a tener una pronunciación perfecta, casi como hablante nativo.

Las críticas que surgieron con el tiempo eran que los ejercicios de pronunciación podían ser muy aburridos y poco motivadores. Se acusaba al método audiolingual de producir alumnos que podían repetir frases como papagayos pero sin capacidad de comunicarse creativamente en la nueva lengua.

Algo positivo del uso del laboratorio era que se propiciaba un momento tranquilo para escuchar la pronunciación de la L2 sin ruidos que interfirieran. Los alumnos podían concentrarse en los detalles de los nuevos sonidos.

Métodos audiovisuales en Europa. Método verbo-tonal

Las ideas subyacentes al método audiolingual tomaron varias formas, no necesariamente idénticas. En Francia por ejemplo, la elaboración de materiales para enseñar francés a extranjeros tuvo características propias, sobre todo en cuanto a los ejercicios de pronunciación. Hubo una fuerte influencia de un investigador originalmente de Zagreb, Petar Gubérina, el inventor del Método verbo-tonal de corrección fonética. Él tuvo previamente la experiencia de ayudar a niños sordos a aprender a hablar. Se basaba en sus restos de audición y trataba de encontrar las posiciones óptimas en cuanto a las frecuencias de los sonidos para que se pudieran captar más fácilmente. Una vocal aguda anterior como [i] o [y] se percibe más fácilmente con una consonante anterior como [s] o [t]. Después pensó que sus ideas también podían usarse para enseñar la pronunciación de una segunda lengua. Había que encontrar las posiciones óptimas de los sonidos para lograr la adecuada percepción. Una [ʁ] uvular francesa es más fácil de detectar y pronunciar en combinación con una vocal central abierta o posterior media como en [ʁo], [ʁa] («ro, ra»). La cercanía del punto de articulación de los dos sonidos facilita su percepción y producción. Al contrario, para un francés es más fácil aprender a pronunciar una [r] en español con una vocal anterior como [i] o [e].

El método verbo-tonal consideró que ayudaba mucho aprender los sonidos en secuencias con ritmo y entonación, los cuales se podían ver como el marco o molde en el cual se adaptan y toman forma, en la nueva lengua. También se dio mucho énfasis a la percepción auditiva cuando otros métodos incentivaban la repetición mecánica. Había mucha insistencia en escuchar primero y pronunciar después (*cf.* Renard, 1972).

En el trabajo de corrección fonética se llevaba al alumno a exagerar otro rasgo contrario al problema que manifestaba. Si el alumno pronunciaba una /y/ francesa como en *mur*, *sûr*, con una pronunciación posterior como en una /u/ española, se le corregía con una pronunciación más bien de /i/, para que entendiera que tenía que adelantar el sonido. Así se le fue llevando hasta que encontrara el lugar de la pronunciación.

Las ideas del método verbo-tonal siguen vigentes hasta hoy porque se han mostrado eficientes. No tuvieron demasiada influencia de las teorías psicológicas del conductismo. Había algo de formación de hábitos, pero también se le permitía al alumno tomar consciencia de lo que estaba haciendo, por eso la transición hacia algo más basado en la psicología cognitiva no presentó problemas. Hoy en día podemos encontrar que las propuestas van más de acuerdo con las ideas de *processing instruction* de VanPatten (1996, 2004, 2012). Él recomienda estructurar el *input* para que sea atendido por el aprendiente y así se vuelva *intake*, información retenida, que se guarda en la memoria y se integra al sistema lingüístico en formación. Los partidarios del método verbo-tonal señalan la importancia de actuar sobre la percepción auditiva de los sonidos de la L2 para ayudar a los aprendientes a reestructurar las representaciones de los sonidos. Según ellos, es demasiado tarde hacer correcciones en la producción posterior: hay que actuar en los primeros contactos al escuchar la nueva lengua y tratar de guiar al alumno a detectar los rasgos importantes. Eso hace del método verbo-tonal una propuesta muy actual.

Enfoques cognitivos en la enseñanza de lenguas: Primera etapa

Con el tiempo surgieron objeciones al método audiovisual. El avance de las ideas de la gramática generativa de Chomsky, y sus críticas a la psicología conductista, hicieron que se fuera perdiendo el interés en los ejercicios mecánicos en el salón de clase y en el laboratorio, que eran fundamentales para el método audiolingual. En lugar de ver al alumno como un ente pasivo que solo recibía información lingüística, se le atribuía capacidad de procesar activa y dinámicamente la información transmitida por el *input*. La nueva lengua debía adquirirse como la primera lengua. Chomsky proponía la existencia de un mecanismo innato que guiaba la adquisición de la primera lengua y, probablemente, también de la segunda. La lengua se adquiría comunicándose y el *input* necesario podía encontrarse, por ejemplo, en algunos diálogos grabados que los alumnos escuchaban. Había que dejar que escucharan primero para después, en ejercicios interactivos, produjeran y poco a poco, como en la adquisición de la primera lengua, fueran mejorando la pronunciación. Las ideas de Krashen (1981) fueron muy influyentes en ese aspecto, pero su insistencia en que la adquisición —como en el caso de la primera lengua— era superior al aprendizaje hizo que muchos profesores abandonaran una enseñanza sistemática de la pronunciación. Era visto como una invitación al funcionamiento del monitor, ese mecanismo producto del aprendizaje de elementos memorizados, pero no integrados en el sistema funcional de la lengua.

Los estudios sobre fonología de Chomsky y Halle (1968) no fueron muy útiles para la enseñanza de la pronunciación de una segunda lengua porque, al argumentar a favor de la sistematicidad fonológica de una lengua como el inglés, tenía que proponerse una representación subyacente (*underlying representation*) en la cual, por ejemplo, el fonema /a/ en las palabras *nation* [eɪ] y *national* [æ] era idéntico —solo difería en la estructura superficial, adonde se llegaba por medio de la aplicación de reglas. Al alumno de inglés como lengua extranjera, solo le preocupaban los problemas de la superficie.

Enfoques cognitivos en la enseñanza de lenguas: Segunda etapa

Cuando se vio que el contacto con la lengua en forma de recepción de *input* no era suficiente para su adquisición, se levantaron voces que señalaron la necesidad de enfocar varios aspectos de la nueva lengua con más atención. *Focus-on-form*, atención a la forma o foco en la forma, era una propuesta que consistía en hacer que el estudiante prestara atención a ciertos aspectos formales de la nueva lengua (Long & Robinson, 1998). De la psicología cognitiva surgía información de que los alumnos procesan, en primer lugar, el significado y descuidan, frecuentemente, aspectos formales. Esfuerzos como los del investigador norteamericano VanPatten (1996, 2004, 2012) de obligar al alumno a procesar tanto la forma como el significado en el momento de recibir el *input*, dieron origen a su método de *processing instruction*, instrucción de procesamiento, el cual consiste en ejercicios que llaman la atención a un elemento gramatical necesario para entender el mensaje, por ejemplo, el morfema de pasado en inglés *–ed* para descubrir si se trata del presente o del pasado. En los casos presentados al alumno ese morfema es el único indicador de la información buscada, no hay adverbios de tiempo, como *yesterday* 'ayer' o *last week* 'la semana pasada', que ayudan a situar la acción en el tiempo. Así, el alumno debe fijarse en el elemento gramatical para poder responder una pregunta sobre su contenido. Sin embargo, no había mucho interés por la forma sonora de la lengua. Ni Long, autor de varios trabajos sobre la focalización de la forma, ni VanPatten, autor del modelo de la instrucción de procesamiento, mencionaron ejercicios explícitos de la pronunciación. Era como si la insistencia en la pronunciación en el pasado tuviera mucha relación todavía con el método audiolingual, muy criticado por su manera mecanicista de ver el aprendizaje de una segunda lengua. La pronunciación fue bastante descuidada y tal vez esto se debía también a las afirmaciones de varios especialistas en el campo, como Scovel (1988), de que una vez pasada cierta edad de los aprendientes, era imposible adquirir una buena pronunciación. Si una pronunciación de hablante nativo, a la que aspiraban los partidarios del método audiolingual, era inalcanzable, ¿para qué esforzarse? Era tiempo perdido.

Hipótesis del Período Crítico

Fue necesario matizar un poco la visión optimista de considerar la adquisición de una L2 igual a la de una primera lengua. Era muy difícil encontrar personas que hubieran adquirido una L2 como adultos con un dominio de hablantes nativos. En los pocos casos de personas que llegaron a publicar obras literarias en la lengua que habían aprendido de adultos, se afirmaba que, aun así, su pronunciación tenía un acento extranjero muy fuerte. Se recurrió entonces a la explicación, base para la llamada Hipótesis del Período Crítico, propuesta por neurólogos varios años antes (*cf.* Lenneberg, 1967; Penfield & Roberts, 1959). El hecho de no dominar la pronunciación en una L2 se atribuía a factores de maduración neurolingüística. En un primer momento, se consideraba que el período crítico para adquirir una nueva lengua como hablante nativo, sobre todo en lo que se refería a la pronunciación, era la pubertad. Estudios posteriores mostraron que más bien se trata de la edad de 5 a 7 años. Lo que pasa es que un niño que es expuesto a una segunda lengua antes de esa edad, probablemente, usa los mismos mecanismos de adquisición que para la primera lengua. Después tiende a interpretar todo a través de la primera lengua, como hemos visto en el capítulo IV sobre la percepción auditiva. La experiencia de haber aprendido una primera lengua resulta en el establecimiento de categorías de sonidos, equivalentes a sus fonemas. Los aprendientes de una nueva lengua son "fonológicamente sordos" a muchas de las nuevas características. Como hemos repetido en estos capítulos, no se trata, principalmente, de problemas de articulación de los sonidos de L2, sino de la falta de un modelo interior adecuado de cómo deben sonar.

Esto, sin duda, contribuyó a la disminución del interés por mejorar la pronunciación de L2 en los años 80 y más adelante. No había razón para dedicar tiempo a la enseñanza de una buena pronunciación en L2 si los estudios demostraban que, prácticamente, era imposible lograrla.

Últimamente, los teóricos se han acogido a la Hipótesis del Período Crítico para poder explicar las dificultades —sobre todo de pronunciación— en la adquisición de una L2. Es una explicación cómoda. El problema, sin embargo, ha sido que hay muchos contraejemplos de personas que han logrado una pronunciación de hablantes nativos aún en casos de aprendizaje de la L2 después del período crítico. En lugar de interesarse por encontrar una explicación para

eso, la tendencia ha sido, en el caso de varios investigadores, como Long, (1990: 267) cuestionar los estudios que afirman que los alumnos de una L2 han sido tomados por nativohablantes en pruebas, a pesar de haber aprendido la lengua después del período crítico: "¿El *test* sirve para demostrar si algunos sujetos pueden engañar a sus evaluadores por cierto tiempo o, lo que parece más indicado aquí, si algunos sujetos pueden engañar a sus evaluadores todo el tiempo?"[39] Parece que es más importante probar la validez de la hipótesis y negar los casos de alumnos que logran una pronunciación casi perfecta que mostrar entusiasmo sobre esta posibilidad.

Motivación y aptitud

Para explicar la dificultad que muchos aprendientes experimentan con la adquisición del sistema de sonidos de una L2, los investigadores han recurrido a otras teorías. Por un lado, tenemos los factores individuales de los aprendientes, como su deseo de parecerse a un hablante nativo o no. Se ha dicho, por ejemplo, que al tratar de imitar la pronunciación de otra lengua, uno pierde su identidad. Hay anécdotas sobre alumnos que no quieren pronunciar ciertos sonidos de una L2 porque, según ellos, les hacen ver ridículos. Hay muchas dimensiones de índole sociocultural. También hay variaciones en cuanto a la calidad del *input* que recibe el aprendiente y el tiempo expuesto a ese *input*. Los aspectos anteriores pueden diferir de acuerdo con la distancia social entre las lenguas involucradas. No es lo mismo para un hablante de una lengua dominante aprender una lengua minoritaria, que al contrario. En estudios hechos con migrantes que aprenden la lengua en el país donde se han instalado, se han dado afirmaciones muy generales, sobre todo en cuanto a la edad que estos tenían cuando llegaron. Normalmente se afirma que si alguien es más joven, aprenderá mejor la lengua. Sin embargo, aprender bien una L2 no depende, necesariamente, solo de la edad. La juventud puede implicar más contacto con la escuela y con eso un *input* de mejor calidad, a diferencia de un migrante que entra a trabajar en una fábrica y casi no habla con nadie.

[39] Traducción del original: "Is the test to be whether some subjects can fool some of the raters some of the time, or as would seem more reasonable, whether some subjects can fool all of the raters all of the time" (Long, 1990:267).

Aunque la *aptitud* es un concepto que se trata con cierto escepticismo, ya que no hay una base sólida para su explicación, la mayoría de los profesores de lenguas extranjeras pueden contar casos de estudiantes especialmente dotados en la adquisición de la L2, sobre todo de la pronunciación. Como los psicolingüistas no logran explicar en qué consiste esta, normalmente se tiende a rechazar su existencia. Sin embargo, la vida diaria nos muestra que no todas las personas nacen con las cualidades para volverse cantantes de ópera, pero algunos sí lo logran. De la misma manera, hay algo que no podemos explicar totalmente, que hace que algunas personas tengan esa facilidad para pronunciar casi como nativohablantes. El investigador que más se relaciona con tests de aptitud, J. B. Carroll (1959, 1965), autor del MLAT, *Modern Language Aptitude Test*, propuso cuatro factores en relación con ella. El primero es la habilidad de descodificación fonémica, *phonemic coding ability* —la capacidad de analizar sonidos de manera que pueden ser retenidos. Otro factor es la memoria asociativa. Dos más tienen que ver con la capacidad gramatical, la habilidad de inferir la estructura del *input* y ver qué funciones cumplen las palabras en las oraciones. En propuestas ulteriores se han fusionado estas dos últimas en una habilidad gramatical. Así vemos que la potestad de analizar los sonidos es central en el aprendizaje de lenguas, junto con la memoria y la inferencia gramatical.

La situación en la actualidad

Hay muchos movimientos pendulares en la enseñanza de la pronunciación. Vemos como ejemplo la gran importancia que daban los fonetistas de fines del siglo XIX a los ejercicios, un interés que se mantuvo en los métodos audiolinguales. Después, los partidarios del enfoque comunicativo vieron los mismos ejercicios con mucha indiferencia.

En los años 80 y 90 del siglo pasado hubo gran avance en teorías fonológicas que podrían ser relacionadas con la adquisición de segundas lenguas. Surgieron así estudios que buscaban explicar la dificultad para aprendientes de una lengua determinada, en función de la estructura o geometría de los rasgos de los sonidos de su L1 al compararlos con la L2, o por la dificultad de adquirir la estructura

prosódica de la nueva lengua. En el campo de la percepción auditiva se multiplicaron los estudios dedicados a explicar las dificultades específicas que tenían los aprendientes de una L2. No obstante, los descubrimientos de los investigadores normalmente no se transformaron en una nueva propuesta de enseñanza de la pronunciación.

Algo positivo es que, en los últimos años, haya surgido un renovado interés por la enseñanza de la pronunciación. La meta ya no es lograr que el alumno sepa pronunciar perfectamente los sonidos de la segunda lengua. De forma más real, se habla de conseguir *inteligibilidad* y *comprensibilidad* en la pronunciación, aunque el alumno mantenga ciertos rasgos con un acento extranjero. La inteligibilidad, supuestamente, es más global: se trata de entender el mensaje. La comprensibilidad, en cambio, tiene que ver con la manera en la cual se pueden entender las palabras y frases usadas en el mensaje. Algunos investigadores tratan de separar las dos, aunque muchas veces se confundan las definiciones. El acuerdo es que el aprendiente logre transmitir su mensaje sin malentendidos, aún si habla con un ligero acento extranjero. El profesor tiene que concentrarse en los errores de la pronunciación que imposibilitan una buena comunicación. Veremos, en los capítulos dedicados a la prosodia, que muchos de los conflictos serios en la comunicación surgen por problemas de acentuación equivocada que, a su vez, influyen en el ritmo. Las curvas melódicas de la entonación también son sumamente importantes para la comunicación. El profesor debe tener presente que la prosodia es un marco indispensable para que los sonidos salgan bien, no algo que se añade después.

Lo que sí se ha visto, y que todo el mundo reconoce hoy, es que los alumnos necesitan ayuda para adquirir la pronunciación más fácilmente. En el capítulo sobre la percepción auditiva se señaló que aprender a pronunciar una segunda lengua no consiste solo en articular los nuevos sonidos sino también en percibir auditivamente los sonidos de L2, según todas sus características o rasgos. Esta es una idea que permea todas las propuestas de este libro y que ha salido del modelo de Flege (1981, 1987a, 1987b, 1995), *Speech Learning Model*, el Modelo del aprendizaje del habla.

Muchas afirmaciones anteriores como la de Trubetzkoy de que se percibe la nueva lengua a través del filtro de la primera adquieren nuevo valor. Los investigadores llegan a afirmar que se escucha con la misma cantidad de acento extranjero

con la que se pronuncia. El oído de un hablante de una lengua está entrenado a prestar atención a lo que es relevante en esa primera lengua y a ignorar todo lo demás. De esta manera —como se ha dicho antes— el no hablante nativo resulta "fonológicamente sordo" a muchos rasgos de la nueva lengua. Necesita entrenamiento para escuchar como lo hace el hablante nativo. Difícilmente los aprendientes de una L2 van a poder imitar los nuevos sonidos, aun si reciben instrucciones detalladas de cómo hacerlo, si no son capaces de percibirlos bien. Esto nos remite a la insistencia de algunos fonetistas de fines del siglo XIX y de los partidarios del método audiolingual de que primero se tienen que escuchar los sonidos, tener un período de entrenamiento del oído, para después tratar de imitarlos. Al mismo tiempo, hay que cuidar que los ejercicios no se vuelvan monótonos. Las nuevas ideas del cognitivismo destacan que el alumno es un ser pensante que procesa la información. Hay que apoyar a los alumnos, ya que difícilmente los estudiantes de segundas lenguas pueden descubrir todos los detalles de la nueva lengua por su cuenta: necesitan ser guiados. La pregunta es: ¿cómo ayudarles en esta tarea? De esto trata la última parte de este libro.

Segunda parte

2

P

Prosodia

Un acercamiento a la definición de prosodia

La didáctica de la prosodia en L2 se ha visto desplazada y, en muchas ocasiones, olvidada en diversos programas institucionales, en los materiales didácticos y en la práctica docente. Las actividades de aprendizaje dedicadas a la enseñanza de la entonación, el ritmo y el acento son pocas, e incluso, inexistentes. No obstante, el rol que juega la prosodia en las interacciones orales es de suma importancia. Para ilustrar este caso, imaginemos escuchar un enunciado sin ritmo, sin melodía y sin ningún tipo de acentuación como podría ilustrarse en (1):

(1) *elpequeñopajaroquecantabaenelarbolvolorepentinamente* [40] (▶ Pista 1)

Un enunciado con estas características implicaría escuchar un habla sin ningún tipo de modulación, muy similar al efecto producido por la voz de un robot: una serie de sonidos concatenados sin ninguna variación melódica, acentual, ni rítmica. Interpretar un enunciado así resultaría difícil. Por un lado, sería muy complicado interpretar 27 sílabas producidas de un solo golpe sin algo que nos indique acústicamente dónde están las fronteras de ciertos grupos de palabras. Por otro lado, tampoco habría claves acústicas que nos indiquen si el enunciado es una afirmación o una pregunta. Por último, tampoco habría ningún tipo de información acústica que nos indique la actitud o el tipo de expresión —como la certeza, la duda o la ironía— que el hablante quiere transmitir respecto al contenido semántico transmitido por el enunciado.

En las interacciones orales, ningún hablante produce enunciados de esta manera. La cadena hablada se caracteriza, además de fenómenos ligados a la

[40] Hemos omitido las tildes que representan los acentos ortográficos deliberadamente para ejemplificar claramente el caso.

coarticulación y asimilación, por aspectos vinculados a la modulación de la voz: los hablantes realizamos subidas y bajadas del tono en diferentes partes de los enunciados, ponemos en relieve ciertas sílabas para distinguirlas de las demás (patrones de acentuación), alargamos unas y acortamos otras (duración), variamos el ritmo en ciertos contextos modificando la velocidad de elocución (habla más rápida o más lenta), entre otro tipo de patrones. La interacción de todos estos fenómenos hace que el enunciado en (1) pueda ser producido con características prosódicas distintas en función del contexto del discurso oral y las intenciones comunicativas del hablante. La lectura en voz alta de los ejemplos en (2) ejemplifica este hecho: cada enunciado se produciría con diferentes patrones fonéticos transmitiendo también significados distintos:

(2)

a. El pequeño pájaro que cantaba en el árbol voló repentinamente.
b. ¿El pequeño pájaro que cantaba en el árbol voló repentinamente?
c. El pequeño pájaro que cantaba en el árbol voló. Repentinamente…
d. ¡El pequeño pájaro que cantaba en el árbol voló repentinamente!

Los ejemplos en (2) son tan solo algunas de las muchas posibilidades como los hablantes producimos el habla de manera cotidiana. Sin embargo, ¿por qué no producimos enunciados como en (1)? Esto se puede explicar por la siguiente razón: si la cadena hablada estuviera caracterizada únicamente por la simple sucesión de los sonidos, no habría manera de expresar otros significados que están vinculados a las necesidades comunicativas de los hablantes, a saber:

- sin patrones de acentuación, no podríamos distinguir pares mínimos del tipo *número/numero/numeró*; ni tampoco podríamos enfatizar ciertas palabras o partes de los enunciados con fines comunicativos,
- sin la realización de los contornos melódicos, no podríamos distinguir enunciados declarativos o interrogativos del tipo *Está lloviendo* vs. *¿Está lloviendo?*, ni tampoco podríamos indicar que tenemos la intención de enumerar una serie de palabras, oraciones o expresiones para continuar nuestro relato, por ejemplo, *María ha vivido en Colima por seis años, en Oaxaca por tres años…*

- sin la agrupación de la información en unidades prosódicas, ciertos enunciados tendrían ambigüedad semántica como *Margaritas y rosas amarillas:* ¿el adjetivo amarillas está asociado solo a rosas o también a *Margaritas*?

Todas las lenguas hacen uso, en mayor o menor grado, de patrones acentuales, melódicos y rítmicos para expresar este tipo de significados. Para comprender estos rasgos de la cadena hablada, objetivo del presente capítulo, abordaremos otros fenómenos que van más allá de los fonemas y de las características fonéticas de los sonidos que hemos discutido en la primera parte. En efecto, si retomamos los ejemplos en (2), observamos que todos los enunciados tienen dos puntos en común: (i) todos están constituidos por los mismos fonemas y (ii) estos se encuentran distribuidos linealmente en el mismo orden. Baste con observar la transcripción fonológica en (3), la cual podría corresponder a cualquiera de los enunciados en (2):

(3) /elpekeŋopaxaɾokekantabaenelaɾbolbolorepentinamente/

La transcripción fonológica en (3) —en este caso del español de México— no toma en cuenta otros aspectos que hacen, y por mucho, diferentes los enunciados en (2) de (1). Estos se conocen tradicionalmente como fenómenos suprasegmentales o suprasegmentos. Ambos términos engloban muchos de ellos que están vinculados a la estructura silábica, la acentuación léxica y tónica, la duración, el ritmo, la entonación, el fraseo prosódico y otros conceptos que explicaremos con mayor detalle en los siguientes puntos.

Los fenómenos suprasegmentales (a partir de ahora *elementos* o *patrones prosódicos*)[41], son objeto de estudio de una rama de la lingüística conocida como prosodia. Este término es empleado para designar varios aspectos de orden fonológico y fonético-acústico de la cadena hablada que van más allá del análisis de los fonemas y de la naturaleza de los sonidos.

[41] Este término nos parece más apropiado que *fenómenos suprasegmentales*, dado que no consideramos que se traten de algo que está "encima" de los segmentos. La duración vocálica no podría entrar en este análisis si nos restringimos a la noción de *suprasegmento* (para una discusión más detallada *cf.* Di Cristo, 1998).

Definición de la prosodia

Desde un punto de vista fonético-acústico, el término *prosodia* engloba fenómenos vinculados a las variaciones de la frecuencia fundamental, la calidad de la voz, la variación de los patrones temporales y de la intensidad física de los sonidos. Desde un punto de vista lingüístico, la prosodia está asociada a fenómenos abstractos como la entonación o la acentuación. Estos son pluridimensionales —en palabras de Rossi (1999:7), *pluriparamétriques.* Es decir, se realizan en la cadena hablada mediante la unión de varios correlatos acústicos que se sitúan en tres dimensiones: la frecuencia fundamental, la intensidad física de la onda y el tiempo.

La prosodia estudia, pues, tres fenómenos esencialmente: la entonación, la acentuación y el ritmo (variaciones temporales). Estos se asocian con ciertas nociones muy frecuentes en los manuales y libros como acento léxico, acento tónico, melodía, ritmo, entre otros. También aborda el fraseo fonológico o estructuración prosódica: la manera en la cual las sílabas o las palabras que componen un enunciado (o el discurso) se agrupan (o desagrupan) en la cadena hablada para formar grupos prosódicos. Un ejemplo muy sencillo es cuando decimos un número de teléfono. Por ejemplo, al decir en voz alta el número 91 002 300, podemos notar que los números podrían ser pronunciados en pequeños grupos así: (91) (00) (23) (00). Estos pequeños grupos (indicados por los paréntesis) se distinguen por las pausas o variaciones melódicas que producimos al final de ellos. En esta área se analizan fenómenos conocidos como la estructuración de la información: la manera en cómo los hablantes enfatizan cierta información contenida en los enunciados para contrastarla con otra menos relevante. Finalmente, la prosodia se ocupa también de fenómenos ligados a las interacciones orales y la personalidad de los hablantes; la expresión de las actitudes y las emociones, así como las diferencias dialectales e interculturales que existen en una lengua a nivel prosódico.

La prosodia desde un punto de vista fonético y fonológico

Existen definiciones de la prosodia muy apegadas al plano de la realización —características fisiológicas y psicoacústicas de los elementos prosódicos—, al plano

de su función —relación entre los elementos prosódicos y las significaciones que expresan—, o al plano de su organización —fonología prosódica y sus relaciones con la fonología, sintaxis, semántica y pragmática. Cualquiera que sea el enfoque teórico, como el estudio de cualquier objeto de la lingüística, la prosodia estudia los elementos prosódicos y la relación forma-función de estos:

- la forma: caracterización de los rasgos articulatorios, acústicos y perceptivos de la duración, la frecuencia fundamental, la altura y dinámica tonal, la intensidad física de la onda acústica, entre otros aspectos,
- la función: significado lingüístico que aportan los elementos prosódicos tales como la modalidad del enunciado, la distinción de palabras, la demarcación de fronteras prosódicas y su relación con grupos sintácticos, la estructuración de la información, entre otros aspectos.

La asociación forma-función en el plano prosódico no es uno a uno, sino uno a muchos. Esto es, la realización de un fenómeno prosódico en particular puede estar asociada a muchas funciones. Tomemos el caso de los patrones melódicos, por ejemplo. Un ascenso del tono (forma) puede ser asociada a: la modalidad interrogativa (función 1), la indicación de la continuación en el discurso (función 2), la enumeración (función 3)… y así sucesivamente. El caso de los patrones acentuales es otro ejemplo: la prominencia de una sílaba puede indicar la realización de un acento léxico (función 1), un acento enfático (función dos), un acento de contraste (función 3)… etcétera. Esto se aclarará con más detalle posteriormente.

La prosodia y lo paralingüístico

Los hablantes también podemos modular la voz para transmitir otro tipo de información que no es necesariamente de orden lingüístico. Retomemos el ejemplo (2a) el cual repetimos aquí para facilitar la lectura e imaginemos que escuchamos el siguiente enunciado producido por una persona que se encuentra triste:

(2) a. El pequeño pájaro que estaba en el árbol voló repentinamente.

En una conversación telefónica —interacción comunicativa donde no tenemos otra fuente de información más que la voz del interlocutor—, el receptor podría reconocer fácilmente que el hablante se encuentra triste. Esto se debe a que el hablante producirá este enunciado con un volumen de voz menor al que emplea normalmente —menor fuerza pulmonar para la expulsión del flujo de aire—, un relajamiento de las cuerdas vocales —produciendo así un menor número de movimientos melódicos, menos amplios y menos frecuentes— y una velocidad de elocución más lenta. Cualquier individuo puede expresar estados de ánimo como la tristeza sin necesidad de expresar algo como *lo que estoy diciendo es muestra de mi tristeza*. Este estado emocional, igual que otros como el enojo o la alegría, pueden ser reconocidos por el oyente gracias a ciertas características de la voz que están asociadas, sobre todo, a factores prosódicos. Así, los significados que manifiestan el estado actitudinal o emocional del hablante, además de ser transmitidos con la ayuda del léxico y la sintaxis —como se podría hacer al decir *Me entristece que el pequeño pájaro haya volado*— son expresados también por factores prosódicos.

Se ha aceptado que este tipo de significados no depende de algún nivel del sistema lingüístico, ni tampoco obedecen a la aplicación de reglas particulares de alguna lengua. Estos significados, que dependen más bien de un estado psicológico del hablante, tienen características universales: cuando se habla con tristeza, cólera o exaltación, las marcas prosódicas que identifican estos estados emocionales son muy similares entre las lenguas (Gussenhoven, 2004). Es por ello que cuando escuchamos una L2, aún si la desconocemos totalmente, podríamos intuir fácilmente el estado anímico de los individuos.

La prosodia y la variación

Los estudios en prosodia también analizan las características de los elementos que dependen de la variación (i) dialectal, (ii) sociolingüística, (iii) estilística o (iv) individual. Para ilustrar el caso (i), imaginemos pedir a dos hispanohablantes originarios del norte y del sur de México respectivamente que produzcan el enunciado en (2a). Muy seguramente, las realizaciones de los elementos prosódicos de estos dos hablantes serán distintas. De hecho, sus patrones prosódicos serán diferentes a los hispanohablantes de Buenos Aires o Madrid. Esto se debe

a que en una misma lengua existen diferencias prosódicas en función del lugar geográfico donde se hable.

Para ilustrar el caso (ii), imaginemos pedir la misma tarea a dos hablantes que pertenecen a dos sectores de estratos socioeconómicos o de ámbitos profesionales diferentes. Por ejemplo, podríamos comparar los patrones prosódicos de hablantes provenientes de un estrato social favorecido vs. desfavorecido, o bien comparar el habla popular vs. el habla culta. Al hacer este ejercicio, notaríamos enseguida que estos factores influirían en la forma de pronunciar, y en consecuencia, notaríamos diferencias en los patrones prosódicos.

Por factores estilísticos en el caso (iii) entendemos los patrones prosódicos que son comunes a un habla particular establecida por ciertos grupos de hablantes. Por ejemplo, el estilo de habla de los políticos, de los periodistas o personajes públicos que escuchamos en la radio o televisión. El habla de los oradores profesionales o el habla de los actores de teatro son identificables en gran medida por los patrones prosódicos.

Incluso, cada uno de nosotros tenemos un estilo de habla particular, el cual se distingue de los demás por las características prosódicas que empleamos cuando hablamos. A esto nos referimos en el caso (iv). Todos estos estilos se caracterizan por tener patrones melódicos, rítmicos y acentuales particulares que logramos identificar con un poco de experiencia.

Todas estas variaciones han sido objeto de estudio de lingüistas y especialistas en prosodia, ya que son de mucha importancia cuando se trata de describir y entender el sistema prosódico de una lengua. Sin embargo, debemos notar que no todas estas variaciones conllevan necesariamente algún contraste de significado lingüístico. Así, el hecho de que el enunciado en (2a) sea producido por un hablante originario de un espacio geográfico, de un estrato sociolingüístico, o por algún estilo de habla en particular; no cambia el sentido mismo del enunciado.

Hoy en día, se han logrado formular consensos sobre los aspectos prosódicos que parecen depender de la gramática de la lengua —que están estructurados y jerarquizados— y cuáles son sus realizaciones sistemáticas —implementaciones fonéticas en el plano fisiológico, acústico y perceptivo. Numerosos estudios han logrado formular descripciones de dichos patrones prosódicos en las lenguas. Son justamente estas descripciones las que nos interesa resumir en este capítulo, ya que consideramos que son de los más pertinentes en la enseñanza de una

L2. Por esta razón, en los siguientes apartados no abordaremos más los factores relacionados con la variación dialectal, sociolingüística, estilística o individual.

La representación de los fenómenos prosódicos

Contrariamente a lo que ocurre en el campo de la fonética y la fonología segmental, donde se recurre a una serie de símbolos para representar los fonemas y sonidos que son aceptados por la mayor parte de los estudiosos en ciencias del lenguaje—en particular del AFI—; en materia de prosodia, no se dispone de una sola notación que sea aceptada por la mayoría de los prosodistas. Existen varias maneras de representar los elementos prosódicos: diferentes símbolos y signos para describir los patrones acentuales, las variaciones melódicas y los fenómenos temporales. Algunos ejemplos son los diacríticos propuestos por el AFI, INSINT (Hirst, Di Cristo y Espesser, 2000), TOBI (Pierrehumbert, 1980), entre otros.

El empleo de algunos sistemas como el AFI o TOBI presupone que estos fenómenos sean lingüísticamente pertinentes y que los símbolos permitan codificarlos en toda su complejidad. Otros sistemas privilegian más bien la representación de ciertos fenómenos prosódicos como la variación melódica dando menos importancia a las variaciones temporales, como la duración. Estas diferencias se deben a que los distintos sistemas de transcripción prosódica dependen en gran medida del marco teórico o corriente de estudio en los cuales están fundamentados. Dado que hoy en día no existe un sistema de transcripción prosódica comúnmente aceptado para comparar las lenguas, nosotros emplearemos un sistema de transcripción prosódica neutro y con fines puramente didácticos.

Así, en el plano de los patrones acentuales, hacemos uso de los diacríticos utilizados por el AFI, que además pueden ser encontrados en la mayor parte de los manuales de enseñanza de lenguas extranjeras, a saber: " ˈ " para el acento primario (acento léxico), " ˌ " para el acento secundario (solamente en inglés) y " ː " para la duración vocálica. En el caso de los patrones melódicos, hacemos uso de los símbolos "L" y "H" para representar los movimientos tonales bajos (*Low*), altos (*High*), la dinámica de estos y sus combinaciones. Debemos notar que dichos símbolos podrían representarse con las letras "B" y "A" para los tonos bajo y alto respectivamente. No obstante, los estudios actuales sobre la prosodia del español, del inglés, del francés, del japonés, del chino, del sueco, del italiano

y de otras lenguas han optado por utilizar las nomenclaturas de los símbolos L y H. Nosotros hemos preferido utilizar esta misma norma con el fin de mantener una coherencia con la literatura actual. Finalmente, para indicar las fronteras de grupos prosódicos que dan cuenta de la estructuración prosódica empleamos el símbolo %.

Por último, debemos prevenir al lector que en este capítulo intentaremos resumir el conocimiento que se tiene hoy en día sobre la naturaleza y función de los fenómenos prosódicos en las lenguas romances y germánicas. No obstante muchos de los resultados de las investigaciones en prosodia siguen siendo discutibles. Por ello expondremos con mucha cautela los fenómenos y descripciones que han sido y son generalmente aceptados en el área.

Elementos prosódicos: propiedades fonéticas y fonológicas

Los elementos prosódicos pueden ser caracterizados desde un punto de vista más fonético-acústico —propiedades fisiológicas, acústicas y perceptivas— o más fonológico y lingüístico —a partir de su función y organización de la lengua. Así, por ejemplo, el término *acento*, en el plano más cercano a lo fonético, se refiere al acento tónico que da cuenta de la prominencia silábica que es realizada por algún gesto articulatorio —subida del tono, mayor energía acústica provocada por la fuerza respiratoria o una mayor duración. Por ejemplo, cuando alguien produce un acento sobre la palabra *Carlos* para distinguirla de las demás en el enunciado *A la fiesta vinieron Juan, María y… ¡Carlos!* En el plano de lo fonológico, este término se refiere al acento léxico que corresponde a la propiedad métrica que tienen ciertas sílabas de las palabras (o de las oraciones). Por ejemplo, el enunciado *no se los dio* se compone de cuatro palabras, pero solo una de ellas tiene una sílaba que cuenta con una fuerza métrica: el verbo *dio* (el resto no tienen ninguna fuerza métrica ya que carecen de un acento léxico).

En el apartado anterior, mencionábamos que la cadena hablada está caracterizada por las variaciones en los patrones melódicos, temporales, de ritmo y de acentuación. Varios órganos articulatorios entran en juego para modificar estos parámetros. La fuerza con la que el aire es expulsado de los pulmones está

relacionada con la intensidad física que puede indicar la realización del acento léxico o tonal. La cantidad de aire reservada en los pulmones que es utilizada para la fonación está relacionada con la cantidad de sílabas que podemos producir en un tiempo determinado, factor que, a su vez, está vinculado con la velocidad de elocución. La vibración de las cuerdas vocales corresponde con las variaciones del tono. La fuerza y la precisión de la articulación de algunos sonidos pueden ser indicadores de ciertas fronteras prosódicas —esto lo veremos más tarde— así como de la posición de ciertos patrones acentuales en los enunciados. En materia acústica y perceptiva, los fenómenos prosódicos están vinculados a las variaciones de la frecuencia fundamental, de la amplitud de la onda, los cambios espectrales indicadores de la calidad de los sonidos, la percepción de la velocidad del discurso —compresión y alargamiento de ciertas sílabas— y la prominencia de ciertas sílabas respecto a otras.

En los siguientes puntos, retomaremos y ampliaremos algunas de las características físicas y perceptivas de estos fenómenos. También resumiremos la relación que guardan los elementos prosódicos con tres fenómenos de orden abstracto: la entonación, la acentuación y el ritmo.

Tono y entonación

Dentro de las actividades de enseñanza cotidianas en L2, es común escuchar los siguientes términos: *la melodía de la lengua, la cantadita, la subidita del tono, la entonación*, entre otros. Estos términos se utilizan para hablar de dos fenómenos en particular: el tono y la entonación. En muchas ocasiones estos términos se utilizan indistintamente, casi como si fueran sinónimos. En este apartado veremos que designan dos cosas diferentes que no deben confundirse.

Por un lado, el tono (*pitch*) se refiere a un fenómeno cuantificable y tangible de la onda sonora formada por la articulación del habla. El tono se emplea para describir las propiedades físicas y perceptivas de la onda sonora, y de manera específica, las variaciones de la frecuencia fundamental. Es un término objetivo en la medida que esta frecuencia es cuantificable. No obstante, el tono es al mismo tiempo, subjetivo ya que su interpretación auditiva (la percepción del tono) es caracterizada en términos cualitativos.

La entonación, por otro lado, es un concepto abstracto que se refiere al estudio lingüístico de los cambios melódicos provocados por los cambios de tono, y más propiamente dicho, de la frecuencia fundamental en los enunciados. La entonación se encarga de estudiar las funciones que tienen las variaciones melódicas en el habla, los significados lingüísticos que transmite y cómo se estructuran en la lengua.

Normalmente, en muchos artículos y libros de texto, los términos *prosodia* y *entonación* también se usan como sinónimos. No obstante, notemos que designan fenómenos diferentes. Como lo dijimos al inicio de este capítulo, la prosodia es un campo de estudio en el que convergen, además de la entonación, la acentuación y el ritmo. En otras palabras, además de involucrar los fenómenos de entonación, incluye los de acentuación y ritmo. Así, la entonación es un aspecto que forma parte de la prosodia de la lengua.

Los sonidos de la voz humana, y en particular los segmentos sonoros, tienen tres características físicas: (i) timbre, (ii) duración y (iii) fuerza. Además de ello, si el sonido es producto de una onda acústica periódica —como es el caso de los segmentos sonoros—, entonces también se caracterizará por tener un tono (Hirst, 2006: 167). Los hablantes producimos la voz gracias a la vibración de las cuerdas vocales que se encuentran unidas a la laringe. Cuando un sonido es formado por la onda acústica correspondiente a esta vibración, el oído humano percibirá lo que conocemos como tono (*pitch*). En este sentido, el término se refiere a las propiedades perceptivas del cambio de frecuencias de la onda periódica (Gussenhoven, 2004). Los hablantes lo asociamos generalmente a la percepción de un sonido, y muy particularmente a los segmentos vocálicos, que juzgamos como alto o bajo —H o L—, o como ascendente, descendente o ascendente-descendente —LH, HL, LHL—, entre otras configuraciones.

Las propiedades fonéticas del tono

Para producir la voz humana, el hablante vibra con mayor o menor frecuencia las cuerdas vocales. El movimiento de estas hace vibrar las partículas del aire que se encuentran en el tracto vocal. Es el mismo caso del sonido provocado por instrumento musical de cuerdas, como la guitarra. Al hacer vibrar cualquier cuerda de este instrumento, se producen una serie de movimientos periódicos generando presiones en las partículas del aire haciendo que choquen entre

ellas. Una partícula choca con su vecina; esta a su vez choca con la otra y así sucesivamente, formando un efecto dominó que se propaga en cadena y se realiza en millones de partículas de manera sincronizada. Acústicamente, este movimiento es lo que produce las ondas sonoras periódicas que se transmiten a través del aire, líquidos, metales u otros medios. Estas ondas llegan al oído humano, el cual las interpretará como un sonido periódico, es decir, con tono (*pitch*).

En principio, cualquier movimiento de las partículas genera sonido, pero no todas las ondas sonoras podrán ser percibidas por el oído humano. Si dejamos caer una hoja de papel, las ondas que se generan por el choque de las partículas en movimiento no podrán ser percibidas. Esto es porque las ondas generadas deben tener una cierta amplitud —fuerza con la que chocan las partículas— y una cierta frecuencia —periodicidad generada.

El tono está relacionado con la cantidad de vibraciones del cierre y apertura de las cuerdas vocales por unidad de tiempo. La frecuencia es el término técnico para dar cuenta de este hecho que indica el número completo de repeticiones (ciclos) de variaciones en la presión del aire que ocurren durante un segundo (Ladefoged, 2001). Esto significa que, cuando las cuerdas vocales vibran, se produce un patrón —mismo número de repeticiones de la onda sonora— que pueden ser medidas en ciclos por segundo. A esta medida le llamaremos a partir de ahora Frecuencia Fundamental o F_0. Veamos la siguiente figura para ilustrar este hecho.

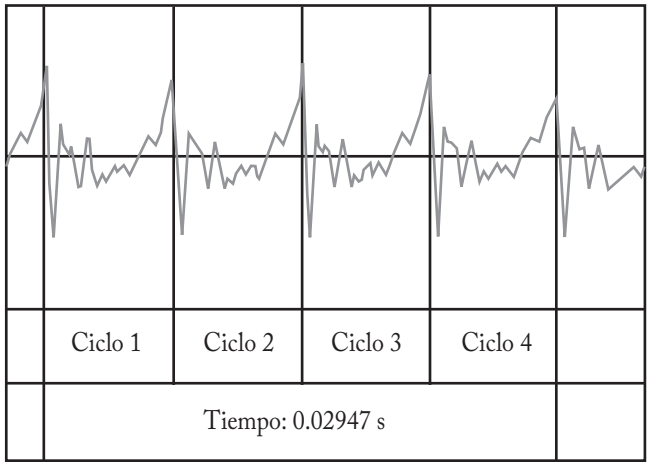


Figura 7.1. Representación de la onda acústica (oscilograma) de la vocal española [a] producida por una voz masculina

En la figura 7.1, se puede observar el oscilograma —representación de la onda compleja formada por las vibraciones de los pliegues vocales y el proceso de filtrado en el tracto vocal— de la vocal [a] española. En esta representación, la onda sonora tiene ciertas repeticiones que se identifican por los picos y valles. Cada uno de estos patrones está indicado por la leyenda "Ciclo 1", "Ciclo 2". Cada ciclo está caracterizado por alcanzar un máximo en la amplitud de la onda —debe notarse que al interior de cada ciclo hay otros picos pero estos son menos altos que el primero. El ciclo termina cuando se alcanza otro pico máximo que delimitaría el comienzo del segundo, y así sucesivamente. Estas vibraciones corresponden a la apertura y al cierre de las cuerdas vocales: cada vez que se abren y se cierran, se registran dichas repeticiones.

La F_0 es el número de repeticiones de estos ciclos por segundo, y se expresa en hercios o hertz (Hz). Esta unidad se obtiene dividiendo el número de ciclos que se repiten entre el periodo en el que ocurren. En la figura podemos observar el número de vibraciones de las cuerdas vocales que ocurren durante un periodo de 0.02947 segundos. En este tiempo, podemos observar cuatro ciclos —o cuatro patrones de la onda expresados— que corresponden a los movimientos de apertura y cierre de las cuerdas vocales. Con esta información podemos obtener el valor de F_0. Como a lo largo de un periodo de 0.02947 segundos se registran cuatro ciclos, el cociente que obtenemos al dividir cuatro —los ciclos o patrones observados de la onda— entre 0.02947 es de 135 Hz. Así, decimos que, en promedio, la F_0 de la vocal [a] en este lapso de tiempo es de 135 Hz.

Si pidiéramos a otro hablante masculino producir la misma vocal [a] con el mismo tono, seguramente no obtendríamos los mismos resultados. Esto es, veríamos que los valores promedio de la F_0 oscilarían alrededor de los 130 Hz, pero no serían necesariamente los mismos. Estos cambios se deben al registro y coloratura de la voz de cualquier hablante (Ladd, 1996), del tamaño de sus cuerdas vocales y de su tracto vocal, además de otros factores.

Lo mismo ocurriría si pidiésemos a una mujer producir la misma vocal con el mismo tono. En este caso, veríamos que las frecuencias se elevarían a 260 Hz o 280 Hz. El mismo ejercicio producido por un niño de seis años nos llevaría a observar frecuencias de hasta 450 Hz. Esto se debe a razones fisiológicas. El tamaño de las cuerdas vocales y del tracto vocal en las mujeres y de los niños es de menor magnitud que el de los hombres adultos. Las mujeres, como los niños,

al tener pliegues vocales cortos, lograrán un mayor número de frecuencias que los varones. Es por ello que el registro de la voz de una mujer es más agudo que el de un hombre. Esto puede compararse con las cuerdas de un piano. Una tecla en la extrema derecha producirá un tono más agudo que una tecla en la extrema izquierda debido al tamaño y tensión de las cuerdas del piano: una cuerda más larga producirá un menor número de frecuencias que una más corta.

Los seres humanos tenemos la capacidad de tensar y relajar nuestras cuerdas vocales, cualquiera que sea su tamaño. El oído humano está entrenado a escuchar estas variaciones y asociarlos a significados en niveles mucho más complejos.

Los tonos pueden ser producidos de forma estática o dinámica. Son tonos estáticos aquellos cuyas frecuencias, en un lapso de tiempo, se mantienen estables. Estos son percibidos como alto (a), medio (b) o bajo (c). Son tonos dinámicos aquellos que presentan un cambio de percepción de bajo a alto (d), alto a bajo (e) o la combinación de estas posibilidades como bajo-alto-bajo (f). Tomemos el mismo ejemplo de la vocal [a] para ilustrar los cambios tonales. La figura 7.2. ilustra el trazado de los valores de F_0 con los distintos rasgos tonales (▶ Pista 2):

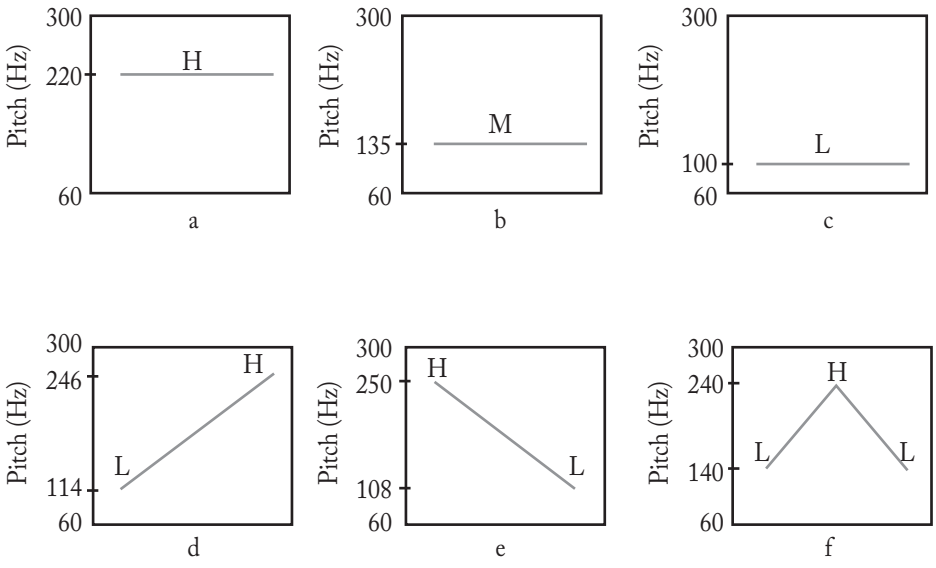


Figura 7.2. Vocal [a] en español de voz masculina manipulada acústicamente que ejemplifica un tono ascendente (a), un tono medio (b), bajo (c), ascendente (d), descendente (e) y ascendente-descendente (f)

El efecto percibido en (a) es un tono alto y en (d) es una subida de tono. En (c) es un tono bajo, mientras que en (e) es un tono descendente o bajada. En (f), el cambio tonal es percibido como ascendente y luego descendente. Los tonos altos o ascendentes se producen cuando un hablante aumenta el número de vibraciones de sus cuerdas vocales al tensarlas. Los tonos bajos o descendentes se articulan cuando el hablante reduce el número de vibraciones de las cuerdas vocales al relajarlas. Finalmente, los tonos dinámicos como ascendente-descendente se producen al tensar y relajar las cuerdas vocales de manera sucesiva.

Estos valores no serán los mismos si observamos los mismos ejemplos producidos por una voz femenina. El cambio en Hz no es proporcional entre hombres y mujeres, ni tampoco lo será entre niños y adultos. Se ha aceptado que los hombres adultos pueden alcanzar un registro tonal —valores mínimos y máximos de la F_0— que van de los 70 Hz a los 350 Hz, mientras que el tono de las mujeres oscila entre 100 Hz y 500 Hz. Los niños alcanzan un rango de los 150 Hz a los 700 Hz (Kent y Read, 2002).

Fisiológicamente, el hablante puede manipular el control del aire que proviene de los pulmones, además de la tensión de los pliegues vocales. La expiración del aire hace que los pliegues vibren a cierta frecuencia. Ladefoged (2001) menciona que la tensión de las cuerdas vocales es el factor fisiológico más importante para la producción del tono: una intensidad más fuerte —producida por la expulsión del aire— en las sílabas acentuadas incrementa la vibración de los pliegues vocales, lo que hace que escuchemos estas sílabas con un tono más alto.

¿Qué ocurre entonces cuando se pasa de un rango de 70 Hz a 72 Hz y cuando se pasa de 70 Hz a 100 Hz? ¿El oído humano percibe este cambio tonal de la misma manera? ¿Producimos los cambios de tono con esta exactitud? Si es así, ¿con qué objeto? Un cambio en Hz no es gradual sino proporcional. Esto es, la percepción de un cambio de frecuencias de 50 Hz a 100 Hz, no será igualmente percibido que un cambio de 100 Hz a 150 Hz. En ambos casos, la diferencia es de 50 Hz, no obstante, esta no es proporcional: en el primer caso un aumento de 50 Hz a 100 Hz representa un cambio de altura tonal del 100%, mientras que de 100 Hz a 150 unidades hertzianas hay un cambio de altura tonal del 50%. Dadas estas condiciones, en los estudios de prosodia se recurre a una escala logarítmica en semitonos, la cual permite comparar proporcionalmente estas variaciones de la F_0.

Los estudios fonéticos sobre la naturaleza acústica de los cambios tonales son mucho más precisos de lo que en realidad hacemos los hablantes: en el habla no producimos ni percibimos los cambios melódicos con tal exactitud. Lo que es importante para los hablantes es que estos cambios tonales sean lo suficientemente significativos para que sean percibidos por el oído.

Todos los sonidos considerados como vocálicos son producto de ondas acústicas periódicas, en la mayor parte de los casos.[42] Por lo tanto, las vocales son, por excelencia, portadoras de los cambios tonales en la cadena hablada, ya que son ondas acústicas más o menos uniformes con ciclos estables. Le siguen los segmentos con propiedades vocálicas como las semivocales, nasales y algunas laterales. Así, los segmentos como [w], [j], [l], [m], [n]… pueden ser producidos y percibidos con variaciones de tono por presentar ciclos más o menos estables. Las consonantes fricativas sonoras como [ʒ], [v] y [z] pueden ser percibidas con ciertos rasgos, pero no son los segmentos más idóneos para distinguirlos, ya que carecen de la frecuencia de ciclos estables. Los sonidos sordos —oclusivos o fricativos— como las consonantes [s], [p], [t] o [k] no tienen tono, dado que son ruidos producto de una onda sonora carente de periodicidad. Dadas estas condiciones, los segmentos en que los cambios de tono se realiza en condiciones ideales son los segmentos vocálicos y en menor medida, los semivocálicos y los consonánticos continuos sonoros. La naturaleza articulatoria, acústica y perceptiva de los cambios tonales en la cadena hablada está relacionada entre sí. La tabla 7.1 resume estas características:

Tabla 7.1 Correlatos físicos y perceptivos del tono

Tono (*Pitch*)		
Mecanismos fisiológicos	**Parámetros acústicos**	**Rasgos perceptivos**
Transición de un relajamiento a una tensión de las cuerdas vocales.	Elevación de la F_0	Alto/Ascenso
Transición de una tensión a un relajamiento de las cuerdas vocales.	Disminución de la F_0	Bajo/Descenso

[42] Excluimos, por supuesto, los segmentos vocálicos ensordecidos por asimilación o coarticulación; así como los casos en los que los hablantes utilizan la voz susurrada o quebrada —*creaky voice*.

Tono (*Pitch*)		
Mecanismos fisiológicos	**Parámetros acústicos**	**Rasgos perceptivos**
Vibración de cuerdas vocales estable.	Estabilización de la F_0	Medio/Plano

Los significados transmitidos por los cambios del tono

Los estudiantes de una L2 no adquieren ni aprenden a producir los cambios tonales de una L2 solo con saber información acústica o fisiológica tan precisa. Lo que resulta más comprensible para los hablantes de una L2 son tres aspectos principalmente: los significados que implican subir y bajar el tono, la manera en cómo se producen y en qué lugar del enunciado se deben realizar dichos cambios melódicos. Cualquier hablante podría realizar los movimientos melódicos mencionados independientemente de su lengua materna. Pensemos, por ejemplo, cuando entonamos una canción. Con un poco de entrenamiento, cualquiera podría imitar los cambios melódicos ejemplificados en la figura 7.2. Lo más importante es que en algunas lenguas estos cambios melódicos conllevan un contraste de significados y que la forma de realizarlos no es necesariamente la misma entre la L1 y la L2.

De acuerdo con el tipo de significados que aportan los cambios de tono, y al nivel de la lengua en que estos suceden, se habla de dos tipos de lenguas: las lenguas *tonales* y las lenguas *entonativas*. Algunos ejemplos de las primeras son ciertas lenguas asiáticas como el mandarín, vietnamita; muchas lenguas indígenas de México como las zapotecas o mixtecas, varias lenguas africanas; entre muchas más. Ejemplos de las lenguas entonativas son las romances como el español, francés, portugués, italiano o rumano; algunas lenguas germánicas como el inglés, el alemán, entre otras.

Son consideradas como lenguas tonales aquellas en donde un cambio de tono en alguna sílaba de la palabra implica un cambio en su significado (Yip, 2002). Esto es, en estas lenguas se pueden encontrar dos palabras que se componen de los mismos fonemas (distribuidos linealmente de la misma manera) que solamente se diferencian por algún cambio de tono en alguna de sus sílabas.

Los patrones tonales en este tipo de lenguas pueden ser realizados de diferentes maneras, algunas más complejas que otras. Así, en las lenguas tonales, los

hablantes pueden realizar, además de un tono L o H, combinaciones de estos, como LH, HL, LHL, etc. Estos cambios ocurren en el núcleo silábico de alguna sílaba en particular. El núcleo silábico casi siempre está formado por un segmento vocálico, el cual presenta estas variaciones melódicas. En la figura 7.3. ilustramos las variaciones melódicas de cuatro palabras en chino mandarín: *hān* 'tonto', *hán* 'mensaje', *hǎn* 'gritar' y *hàn* 'remordimiento'. Cada una de estas palabras se produce con un movimiento tonal diferente que produce un cambio de significado (▶ Pista 3):

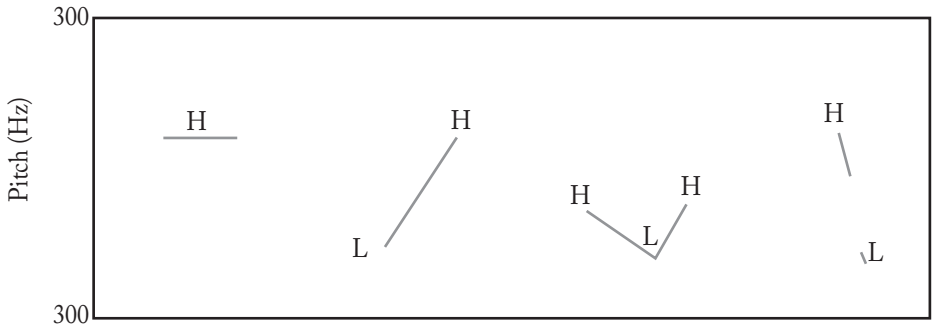


Figura 7.3. Representación de la F_0 de las palabra *hān*, *hán*, *hǎn* y *hàn* producidas por un hablante masculino de chino mandarín.

En el caso de las lenguas entonativas, como las lenguas romances y algunas lenguas germánicas, los cambios de tono modifican el significado del enunciado pero no el de las palabras. Así, por ejemplo, los enunciados *Tienes dinero* y *¿Tienes dinero?* son producidos con cambios melódicos diferentes que contrastan dos modalidades: la declarativa y la interrogativa. Al final de ambos enunciados observamos dos prototipos del tono que indican ambas modalidades: el tono descendente está asociado con la afirmación, mientras que un prototipo ascendente implicaría la interrogación.

Para los enunciados *Dinero* y *¿Dinero?* la palabra es pronunciada, de igual manera, con dos patrones melódicos diferentes, pero esto no implica un cambio en su significado. Esto porque en el caso de las lenguas entonativas, un cambio de la melodía conlleva cambio de significados en el enunciado, pero no en el significado de la palabra. Cuando los movimientos melódicos son utilizados para transmitir un contraste de significados en un enunciado, utilizaremos el término entonación. Las lenguas tonales, además de realizar contrastes de significados en la palabra, pueden realizarlos también en el enunciado.

En inglés, *pitch* es un término fonético que se refiere a la percepción de los cambios de la F_0, mientras que el término *tone* es un término lingüístico que se emplea para definir una categoría fonológica (Yip, 2002:5) como el caso de los movimientos tonales constrastivos que ilustramos en chino mandarín. En español solo existe el término *tono* para ambos fenómenos. Por lo tanto se debe ser muy preciso al emplearlo. En la figura 7.4. ilustramos una de las funciones de los movimientos melódicos en las lenguas entonativas: la modalidad del enunciado. En este caso, la línea negra es el trazo de los valores de la F_0 de dos enunciados en español con modalidades declarativa e interrogativa. Estos movimientos melódicos son la melodía del enunciado (▶ Pista 4):

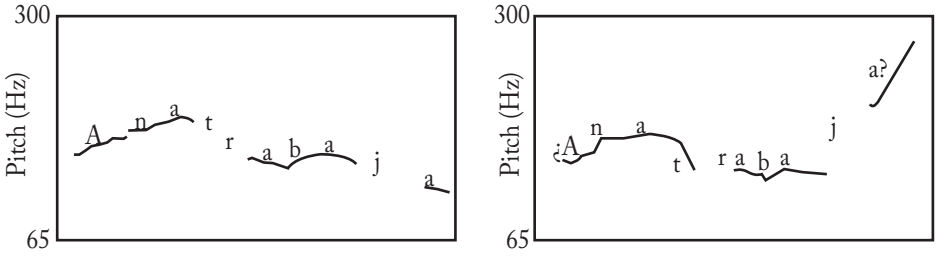


Figura 7.4. Trazado de la F0 en la modalidad afirmativa e interrogativa en dos enunciados del español: *Ana trabaja* (izquierda) y *¿Ana trabaja?* (derecha).

En estos ejemplos, podemos observar una línea negra, la cual representa los valores correspondientes a los cambios de la F_0. Los picos y los valles expresan los movimientos altos/ascendentes, sobre ciertas sílabas y bajos/descendentes sobre otras producidas por los movimientos melódicos. El trazado de la línea negra —la sucesión de valores de F_0— presenta algunas rupturas —discontinuidad en el trazado. Esto ocurre en la articulación de los sonidos sordos [t] y [x], representados por las letras «t» y «j» respectivamente. La ausencia de valores de F_0 es debido a que los sonidos sordos carecen de tono. Se puede observar de igual manera que el segmento [r], al ser influido por asimilación regresiva del segmento sordo precedente [t] tampoco presenta valores de F_0 al ser ensordecido. Al final de cada enunciado, el núcleo silábico en «–ja», es decir, la vocal [a], tiene dos movimientos muy similares a los explicados en (e) y (d) de la figura 7.2.: descendente y ascendente respectivamente. Los cambios melódicos finales son percibidos como una bajada y subida del tono al final del enunciado.

Así, en suma, la melodía es a la entonación como el sonido al fonema. La entonación es un concepto más fonológico que da cuenta de las funciones de la melodía en la lengua. La melodía, en cambio, es un concepto más fonético que se refiere a los cambios de F_0 en el transcurso del tiempo. La entonación da cuenta de las funciones y contrastes de significado que la melodía puede tener en una lengua. Las funciones de la entonación son, principalmente, las siguientes (*cf.* Fónagy, 2003, entre otros):

- Modal: indica, en el sentido gramatical, el modo de la oración (declarativo o interrogativo).
- Demarcativa: permite el fraseo fonológico o el agrupamiento en unidades prosódicas de menor o mayor tamaño (grupos prosódicos).
- Discursiva: permite señalar cómo la información transmitida en un enunciado se enfatiza frente a otra que se oculta (foco informativo/foco contrastivo).

Además de estas funciones lingüísticas, podríamos agregar que la entonación también contribuye con las siguientes funciones de orden paralingüístico:

- Actitudinal: indica la actitud del locutor en relación con la situación en la cual está inmerso (ironía, duda, burla…).
- Identificadora: da información sobre el origen geográfico, sexo, edad y grupo social del hablante.

A partir de los trabajos de Fry (1955) y Bolinger (1958), los estudios en prosodia han considerado que los cambios tonales no solo están relacionados con la melodía del enunciado, sino también con fenómenos que dan cuenta de los patrones de acentuación. Antes de los años cincuenta, se consideraba que la realización de los patrones acentuales que dependían de propiedades léxicas era producto de la fuerza pulmonar con la que las sílabas, portadoras del acento léxico, se realizaban. El mito de que la intensidad física (mayor amplitud de la onda) era el principal factor fonético del acento léxico (*stress*) cayó a partir de los estudios del inglés de Fry (1955) y Bolinger (1958). En cuanto al estudio del español, se ha probado que la F_0 es uno de los factores más importantes para identificar los acentos (Garrido, Llisterri, de la Mota y Ríos, 1993; Quilis, 1971).

Hoy en día, los trabajos de prosodia apuntan a confirmar que los cambios en los valores de F_0 son un indicador muy importante para la realización de las sílabas acentuadas en la mayor parte de las lenguas entonativas. En otras palabras, las sílabas acentuadas lo son porque presentan cambios en el tono (F_0).

Esto trajo muchas consecuencias para el estudio de la prosodia, a tal grado que actualmente la F_0 es considerada como el parámetro acústico y perceptivo más importante de la entonación y la acentuación en muchas corrientes teóricas (*cf.* la transcripción TOBI en inglés americano y británico, alemán, español europeo y mexicano, italiano, alemán y muchas otras lenguas, en la cual no se toma en cuenta más que la modulación de la F_0). Eso se debe a que la acentuación y la entonación están relacionada con el mismo parámetro acústico: F_0. Este sincretismo hace que ambos fenómenos sean, en muchas ocasiones, muy difíciles de discernir.

Prominencia silábica y acentuación

Antes de resumir las características de los patrones acentuales en las lenguas, debemos presentar una revisión breve de la noción de *acento*. Este término parece ser uno de los más polisémicos en el diccionario y puede ser empleado para indicar varios fenómenos. Por un lado, el acento, en lingüística, puede ser estudiado como un fenómeno relacionado con la fuerza que tienen ciertas sílabas frente a otras por propiedades léxicas; o como un fenómeno relacionado con la prominencia de las sílabas para resaltar ciertas palabras en el discurso con diferentes fines comunicativos. Por otra parte, los hablantes nativos del español lo asociamos, generalmente, a dos aspectos: (i) a los signos gráficos conocidos como tildes que se encuentran sobre ciertas grafías —«á», «é», «í»…—, y (ii) a ciertas variantes del español —el acento de los mexicanos del norte, de la capital, de ciertos grupos sociales, de Colombia… De ahí la multiplicidad de términos en la literatura como *acento ortográfico*, *acento de fuerza*, *acento dinámico*, *acento melódico*, *acento enfático*, *acento tónico*, a*cento regional,* etcétera. Las propiedades lingüísticas de los patrones acentuales son las que nos interesa abordar en este apartado.

La acentuación es un fenómeno prosódico y es una propiedad exclusiva de las sílabas (Gussenhoven, 2004; Garrido *et al.* 1993). En el plano fonético, una sílaba prominente, o acentuada, se distingue de las otras por varios correlatos

fonéticos: mayor intensidad física, subida de tono o alargamiento vocálico, principalmente. En el plano fonológico, las sílabas acentuadas dan cuenta de la fuerza métrica que tienen según las reglas de cada lengua. Existen dos nociones muy frecuentes del acento asociadas a estos dos planos: *accent* y *stress*. En español solo existe el vocablo *acento* para ambos términos, pero no deben confundirse. Ambos refieren a la acentuación o a los fenómenos acentuales de una lengua, pero en distintos niveles. En un primer paso, explicaremos cuáles son los correlatos fonéticos que dan cuenta de la percepción de las sílabas acentuadas o prominentes (*accented syllables*). Enseguida, resumiremos qué condiciones o razones motivan esta prominencia en las sílabas (*stressed syllables*).

La prominencia de las sílabas: correlatos acústicos y perceptivos de la acentuación

La cadena hablada está formada por una secuencia de sílabas que no son articuladas ni percibidas de la misma manera: algunas son percibidas como más prominentes o más fuertes. Los hablantes, al producir una serie de sílabas, hacemos resaltar unas más que otras. Esto es lo que entendemos por prominencia silábica. Con este término nos referimos al simple hecho de utilizar cualquier mecanismo articulatorio, cuyas repercusiones acústicas son el énfasis en ciertas sílabas sobre otras, con el fin de distinguir, o resaltar algunas palabras en el discurso frente a otras.

A nivel fisiológico, existen varias maneras para hacer que ciertas sílabas sean más prominentes que otras. En general, se consideran cuatro parámetros fonéticos relacionados con la prominencia de las sílabas: la intensidad del sonido, el tono (la F_0), la duración y la calidad de los sonidos.

El primer factor fonético es la intensidad: la fuerza utilizada para expulsar el aire de los pulmones. Recordemos que el aire es la fuente de energía que utilizamos para articular el habla y la que da una mayor amplitud a la onda. Los hablantes controlan la fuerza con la que es expulsado el aire gracias a la constricción de los músculos de la cavidad torácica. La mayor o menor fuerza empleada repercute en la formación de la amplitud de la onda acústica, la cual es percibida con mayor o menor intensidad por el oído. La intensidad del sonido es medida en decibeles (dB).

En la figura 7.5., ilustramos la formación de la onda sonora de la articulación de la serie de sílabas *la-la-LA-la-la-la*. En esta serie, la tercera sílaba —indicada

aquí por mayúsculas— es articulada con una mayor fuerza al momento de expulsar el aire. En la imagen, dicha fuerza es representada: (i) con una mayor amplitud en la onda (oscilograma en la parte de alta de la figura) y (ii) con valores más altos en dB (línea contigua en la parte baja de la figura). Perceptivamente, esta sílaba es interpretada por el oído como la sílaba más prominente frente a las demás:

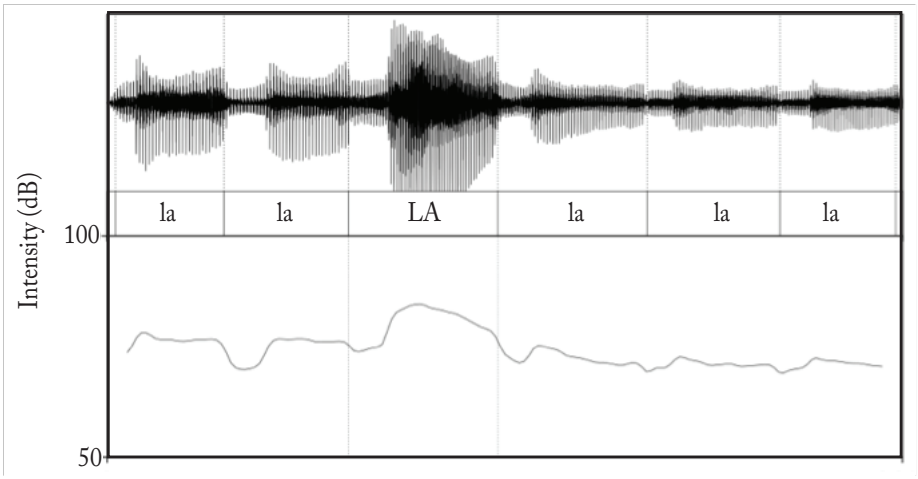
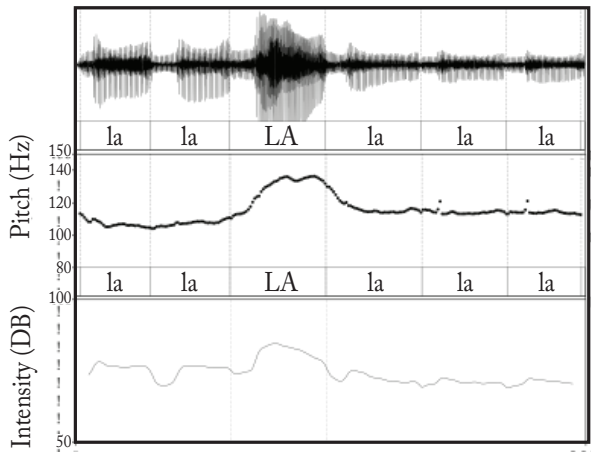


Figura 7.5. Representación de la onda sonora (oscilograma arriba) que muestra diferencias en la amplitud de la onda y el respectivo cambio de valores en la intensidad física (línea continua abajo) medida en decibeles (dB)

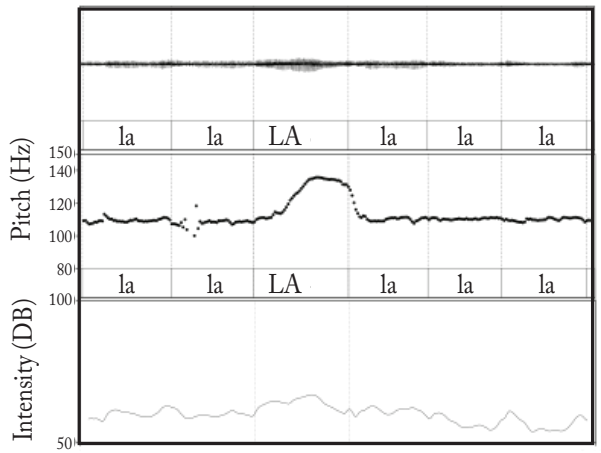
Una mayor fuerza de expulsión del aire de la caja torácica implica una mayor vibración de las cuerdas vocales. Cuando usamos mayor fuerza al producir los sonidos también elevamos el tono. Esto es porque el aire empujado por la contracción torácica que pasa por la laringe hace vibrar con mayor frecuencia las cuerdas vocales de manera inevitable. Por ello, la prominencia de la sílaba producida por una mayor expulsión del aire viene acompañada también por una elevación del tono.

El segundo factor fonético tiene que ver con la variación del tono. De esta manera, cuando este se sube en algunas partes del discurso, para ser más preciso, en ciertas sílabas, el efecto acústico producido es la prominencia silábica. Decíamos que una mayor expulsión del aire puede implicar una subida del tono, sin embargo, para elevarlo no necesitamos necesariamente de una mayor expulsión del aire. Podemos hacer subidas y bajadas sin necesidad de utilizar mayor fuerza para expulsar el aire de la caja torácica. Esto se logra, por ejemplo, cuando hablamos

suavemente al oído pero logramos hacer cambios melódicos. En las siguientes imágenes, ilustramos la misma serie *la-la-LA-la-la-la* del ejemplo anterior producidas con un volumen de voz normal (20a) y bajo (20b). En ambas imágenes se observa un incremento de los valores en Hz (tono) sobre la sílaba LA. No obstante, los valores en dB (intensidad) aumentan sobre dicha sílaba solamente en 20a, pero en 20b se mantienen más o menos estables.



(a)



(b)

Figura 7.6. Oscilograma (arriba), trazo de F_0 de la onda sonora (en medio) y dB (abajo)que indican los incrementos del tono (a y b) y de la intensidad de la onda (solo en a) de la sílaba acentuada LA.

El tercer parámetro acústico importante que nos permite detectar la prominencia silábica es su duración. Ciertas sílabas son percibidas como más notables porque son más largas que las demás. Esto se debe a que el núcleo que las compone (generalmente una vocal) se realiza en un lapso mayor que el resto. Las consonantes y las vocales que se producen en las sílabas prominentes tienden a ser más largas que aquellas que se articulan en las sílabas inacentuadas (Gussenhoven, 2004).

Finalmente, el cuarto factor relacionado es la calidad de sus segmentos con la cual son articulados. Al producir una sílaba prominente, los hablantes realizan una mayor tensión (mayor oclusión) de las consonantes que rodean al núcleo silábico (*cf.* Fougeron & Keating, 1997, entre otros). Asimismo, la prominencia de una sílaba también implica una articulación reforzada (más larga y más extrema) de las consonantes que rodean la vocal acentuada.

En suma, tanto la intensidad física de los segmentos vocálicos, las variaciones del tono, la duración, así como la calidad de los sonidos son los principales índices acústicos que dan lugar a la percepción de las prominencias silábicas. Como podemos ver, todos estos fenómenos son, en la práctica, difícilmente indisociables. Esto se debe a razones fisiológicas, acústicas y perceptivas: para resaltar la acentuación de una sílaba se necesita una mayor fuerza para la expulsión del aire, un aumento en la vibración de las cuerdas vocales, una mayor precisión en la articulación de los segmentos, o un lapso de tiempo mayor para la articulación de la sílaba acentuada.

Ciertos estudios señalan que, en algunas lenguas, la prominencia de las sílabas está más relacionada con algunos parámetros que con otros. Pierrehumbert (1980) ha propuesto que las sílabas prominentes en inglés se perciben gracias a las variaciones del tono. Así, la variación de la intensidad y los valores temporales son correlatos fonéticos menos observados en sus patrones acentuales. En otras lenguas como francés, tanto el tono como el alargamiento de las sílabas es un factor indispensable para la percepción de las prominencias silábicas. En esta lengua, la intensidad sería un factor acústico menos importante para la percepción de la prominencia silábica (Vaissière, 2011). En el caso del español, no hay un consenso sobre cuál es el parámetro acústico más importante: algunos autores afirman que es la intensidad física, mientras que otros argumentan que es el tono y la duración (*cf.* Llisterri, Machuca, de la Mota, Riera y Ríos, 2003; Sosa, 1999; Quilis 1993; entre otros).

El acento léxico

Hemos abordado primero la noción de prominencia silábica desde un punto de vista fonético para distinguir dos nociones: acento léxico (*stress*) y acento prosódico o tónico (*accent*). El primer término se refiere a una propiedad léxica atribuida a ciertas palabras que establece que al menos una de sus sílabas es más fuerte que las demás. El segundo se refiere simplemente a las variaciones fonéticas que le dan prominencia a una sílaba en la cadena hablada. Una sílaba con acento léxico puede ser realizada o no como una sílaba prominente, y por ende, tener un acento prosódico o tónico. Dicho en otras palabras, no todas las sílabas con acento léxico se realizan con un acento tónico en todos los contextos discursivos (Ortega-Llebaria & Prieto, 2007). Cuando lo son, decimos entonces que la sílaba, además de estar asociada a un acento léxico, también se realiza con acento tónico.

Para indicar la transcripción prosódica de la posición del acento léxico, se utiliza el diacrítico " ˈ ". Este indica que la sílaba contigua está marcada por un acento léxico, en el plano abstracto —recuérdese que las sílabas están separadas por el signo " . ". Repetimos abajo el ejemplo (2a) con una transcripción fonológica para mostrar los acentos léxicos y la silabación de las palabras que damos en (4):

(2) a. El pequeño pájaro que cantaba en el árbol voló repentinamente.
(4) /el.pe.ˈke.ɲo.ˈpa.xa.ro.ke.can.ˈta.ba.e.ne.ˈlaɾ.bol.boˈlo.re.pen.ˈti.na.ˈmen.te/

En lenguas como el español, las palabras están compuestas por una o más sílabas. En este tipo de lenguas existen reglas léxicas que establecen que, en ciertas palabras, al menos una de las sílabas que las componen debe ser más fuerte que las demás. El español, el inglés, el italiano o el portugués son algunas de las lenguas que se caracterizan por tener estas reglas. En la siguiente lista de palabras, todos sabemos identificar (al menos mentalmente) las sílabas que son más fuertes, es decir, las que tienen un acento léxico: *pino*, *índice*, *pongámoselo*. Los nativohablantes del español sabemos que en *pino* es *pi-*, en *índice* es *ín-*, y en *pongámoselo* es *-gá-*.

Podemos agrupar dos grandes funciones del acento léxico en las lenguas. La primera es contrastiva: el acento léxico tiene una función en el eje sintagmático que permite poner en relieve algunas sílabas frente a otras. La segunda función

es distintiva: la posición del acento permite distinguir el significado de las palabras. Por ejemplo, la siguiente tabla contiene diferentes palabras en español que se distinguen por la posición del acento léxico (adaptado de Quilis, 1981).

Tabla 7.2. Ejemplos de la función distintiva del acento en español

término /ˈter.mi.no/	termino /ter.ˈmi.no/	terminó /ter.mi.ˈno/
náufrago /ˈnau.fra.go/	naufrago /nau.ˈfra.go/	naufragó /nau.fra.ˈgo/
depósito /de.ˈpo.si.to/	deposito /de.po.ˈsi.to/	depositó /de.po.si.ˈto/

Lo mismo sucede en lenguas como el inglés (*IMport* 'importación' vs. *imPORT* 'importar', *PERmit* 'autorización' vs. *perMIT* 'permitir', *OBject* 'objeto' vs. *obJECT* 'refutar') o italiano (*ANcora* 'ancla' vs. *anCOra* 'todavía', *PRINcipi* 'príncipes' vs. *prinCIpi* 'principios'). En lenguas como el francés, el acento tiene una función demarcativa: la realización de un acento es indicador de frontera de grupos prosódicos como el grupo acentual (*groupe accentuel*). El acento, que se realiza generalmente en la última sílaba de toda palabra léxica, delimita un grupo prosódico. Así, en el enunciado fr. *Les enfants de mon voisin ont mangé des caramels* ('Los hijos de mi vecino comieron caramelos') las prominencias prosódicas realizadas en las sílabas en mayúsculas señalan la realización de cuatro grupos acentuales: (*les enFANTS*) (*de mon voiSIN*) (*ont manGÉ*) (*des caraMELS*). El acento, en este tipo de lenguas, no tiene la función distintiva, sino solamente la demarcativa: los acentos en francés permiten segmentar el enunciado en cuatro grupos prosódicos.

En relación con el lugar que pueden ocupar los acentos, hay dos tipos de lenguas: de acento *fijo* y de acento *libre*. Son lenguas de acento libre el español, el inglés, el italiano o el portugués. Se consideran así porque el acento puede realizarse en diferentes sílabas de las palabras. La posición del acento es, en principio, predecible, ya que está determinada por las reglas fonológicas de la lengua. Todas las palabras de contenido como los sustantivos, adjetivos, verbos o adverbios

tienen al menos una sílaba portadora de un acento léxico. Las de función gramatical (o de clase cerrada) como las preposiciones, artículos definidos/indefinidos, adjetivos posesivos o pronombres personales, no tienen un acento; aunque en el habla puedan ser realizados con una prominencia silábica (*cf.* Hualde, 2009, 2007). En español, salvo la excepción de los adverbios terminados en «–mente» que tienen dos acentos, las palabras pueden tener solamente una sílaba con acento léxico. La siguiente tabla muestra el tipo de acento de acuerdo con su posición, nomenclatura que se encuentra frecuentemente en la literatura del español:

Tabla 7.3. Clasificación de las palabras en relación con la posición del acento en español

Tipo de acento	Super-proparoxítono	Proparoxítono	Paroxítono	Oxítono
Tipo de palabra	Sobresdrújula	Esdrújula	Grave	Aguda
Posición (sílaba) y esquema acentual	Extra-antepenúltima	Antepenúltima	Penúltima	Última
Ejemplo con transcripción fonológica	*entrégamelo* /en.ˈtre.ga.me.lo/	*título* /ˈti.tu.lo/	*hábil* /ˈa.bil/	*iglú* /i.ˈglu/
	avísamelo /a.ˈbi.sa.me.lo/.	*análisis* /a.ˈna.li.sis/	*alumno* /a.ˈlum.no/	*costal* /kos.ˈtal/

En el caso del español, las palabras que predominan son las graves, cuyo acento normalmente no se transcribe con el acento ortográfico (la tilde). Sobre este punto, el lector podrá encontrar bastantes gramáticas en las cuales se explican las reglas ortográficas para indicar el acento léxico en español.

Son lenguas con acento fijo el checo, el finés, el polaco o el francés. Se consideran así porque el acento siempre se realiza en una posición particular de la palabra. Por ejemplo, en checo o en finés, el acento siempre se encuentra en la primera sílaba de las palabras, mientras que en polaco, la posición del acento siempre ocurre en la penúltima posición. En francés, en cambio, siempre se realiza al final de las palabras.

En inglés se considera que las palabras son portadoras de un acento primario —el más importante— y otro secundario —menos importante. El primero es considerado obligatorio. La sílaba que tiene el acento léxico primario es la única que tiene una prominencia silábica cuando se articula la palabra de manera aislada (Gussenhoven, 2004: 21). El resto de las sílabas son consideradas inacentuadas. No obstante, un segundo acento, indicado por " ˌ ", da cuenta de una prominencia menor. Algunos ejemplos del acento primario y secundario en inglés se ejemplifican en (5):

(5)

a. in. *manicure* /ˈmænɪˌkjʊr/ 'manicura'
b. in. *Manitoba* /ˈmænɪˌtəʊbə/ 'Manitoba'
c. in. *alligator* /ˈæliˌgeɪtər/ 'cocodrilo'
d. in. *tapioca* /ˈtæpɪˈəʊkə/ 'tapioca'

Dado que en el discurso las palabras se encuentran con otras, algunos contextos pueden cambiar la posición del acento, borrarlo o modificar la manera en cómo se pronuncia. Uno de estos contextos es el choque acentual (*stress clash*): donde dos acentos léxicos se encuentran contiguamente. Por ejemplo, en los siguientes casos, observamos que dos acentos (indicados por mayúsculas) se encuentran contiguamente lo cual provoca un choque acentual:

(6)

a. in. *ThirTEEN LINguists* 'trece lingüistas'
b. fr. *Le caFÉ CHAUD* 'el café caliente'
c. Mi paPÁ HAbla.

Dado que realizar dos acentos contiguos, o dos prominencias silábicas contiguas, es muy difícil, los hablantes recurren a varias estrategias para evitar el choque acentual. Una de las más conocidas es la regla de inversión yámbica (Giegerich, 1985). Esta se caracteriza por el desplazamiento de un acento hacia la izquierda. Al aplicar esta regla, las soluciones para (6) se observan en (7):

(7)

a. in. *THIRteen LINguists* 'trece linguistas'
b. fr. *Le CAfé CHAUD* 'el café caliente'
c. Mi PApá HAbla

Hay otras soluciones que los hablantes eligen para evitar la colisión acentual. En español, además de la retracción del acento, pueden optar por la eliminación del acento, agrupando la primera palabra con la segunda. Por ejemplo, el choque acentual en (8a) se evita con la supresión del acento de la palabra *saxofón* en (8b). Otra solución es la inserción de una pausa (indicada por el símbolo "#") entre los dos acentos contiguos. Como se ejemplifica en (8c), la inserción de una pausa permite realizar más fácilmente a los hablantes la producción de dos acentos contiguos:

(8)

a. Choque acentual: un saxoFÓN GRANde
b. Elisión del acento de la primera palabra: un saxofón GRANde
c. Inserción de pausa entre las dos palabras: un saxoFÓN # GRANde

En lenguas tonales como el sueco o el japonés, las palabras tienen una sílaba métricamente fuerte pero también tienen predeterminada la realización específica de un acento tonal: los correlatos acústicos son una forma específica de F_0, además de la variación en duración e intensidad. Veamos un ejemplo al respecto.

En sueco, hay dos tipos de acentos tonales: acento 1 (agudo) y acento 2 (grave). Las palabras *anden* ['an.dɛn] 'el pato' y *anden* ['an.ˌdɛn] 'el espíritu' ilustran estos dos acentos. Estas palabras se distinguen en el plano fonético no por la posición del acento, tal como sucede en español, sino por la forma tonal que se observa cuando estas palabras son pronunciadas de manera aislada: la segunda sílaba de *el pato* presenta un tono más bajo que la primera, mientras que la segunda sílaba de *el espíritu* tiene una subida del tono. Dicho de otra manera, las palabras con acento 1 tienen un pico tonal, mientras que las palabras con acento 2 tienen dos picos tonales. La siguiente figura ilustra los movimientos tonales del acento 1 y 2 de las palabras "el pato" y "el espíritu" en sueco, donde se observa un movimiento alto en el primero, y dos en el segundo ((▶ Pista 5):

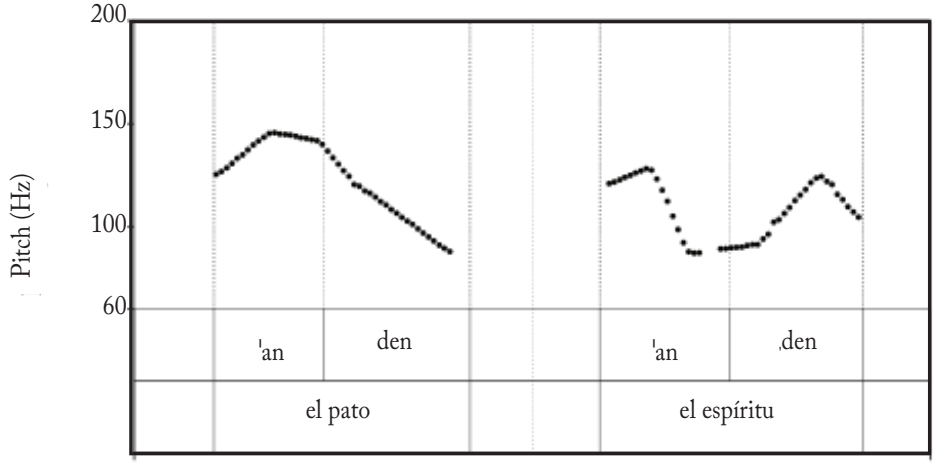


Figura 7.7. Movimientos tonales de los acentos 1 y 2 de las palabras *el pato* y *el espíritu* en sueco.

Otras palabras que se oponen por el acento 1 y acento 2 en sueco son *búren* 'la jaula' y *bùren* 'llevado', 'cargado', *tánken* 'el tanque' y *tànken* 'el pensamiento', entre muchas más. Dado que el segundo pico asociado en la segunda sílaba no es propiamente el acento primario, es común encontrar en las descripciones del sueco que el segundo pico corresponde a un acento secundario, algo similar como lo ejemplificamos en inglés. (▶ Pista 5):

Se debe notar que en lenguas como el sueco, se habla de un acento tonal y no de un acento tónico como en español, italiano, portugués o inglés. Lo que las distingue es que en las lenguas con acentos tonales, la forma del movimiento melódico está predeterminada por las reglas fonológicas de la lengua: un pico tonal para el acento 1, dos picos para el acento 2. En cambio, en las lenguas donde el acento léxico se realiza con acentos tónicos, la forma del movimiento melódico no está predeterminada por la fonología de la lengua, ni la forma del movimiento tonal permite distinguir dos palabras.

Decíamos que las propiedades léxicas del español nos permiten identificar qué sílabas son más prominentes que las demás en una palabra dada. No obstante, esto no implica que toda sílaba asociada a un acento léxico siempre será realizada con un acento tónico. En otras palabras, las sílabas con acento léxico son las candidatas ideales para recibir un acento tónico, pero no siempre se realizan así.

Muchas con acento léxico pueden estar carentes de cualquier tipo de acentuación prosódica o de prominencia prosódica. Y también ocurre el caso contrario, muchas sílabas desprovistas de un acento léxico pueden tener una prominencia silábica. Enseguida explicaremos brevemente estos casos.

El acento contrastivo

Existen contextos en los que los hablantes acentúan palabras para contrastarlas entre sí con fines comunicativos para aclarar información que ya se ha dicho antes. Veamos los siguientes ejemplos para comprender este punto:

(9)

a. María no practicaba tenis, practica tenis.
b. No quiero tu lápiz, quiero mi lápiz.

En estos ejemplos, el hablante busca contrastar las palabras subrayadas para clarificar la información. En el primer caso, se aclara que María no ha dejado de practicar tenis, sino que sigue practicándolo hoy en día. En el segundo caso, el hablante aclara que el lápiz que desea le pertenece a él/ella, y no a su interlocutor. Todo esto se logra expresar mediante la acentuación de las palabras *practica* y *mi*, las cuales se enfatizan más que las demás. La función de este tipo de acento es clarificar una información que se ha dicho antes con otra. Así, *practica* contrasta con *practicaba* y *mi* con *tu*. En el caso (9a), la palabra practica tiene asociado un acento léxico sobre la sílaba «–ti». En consecuencia, esta sílaba es la que se produce con un acento tónico particular al momento de producir dicha palabra con el énfasis de clarificación. En cambio, en el ejemplo (9b), la palabra *mi* es una palabra gramatical (adjetivo posesivo de la primera persona) que no tiene ningún acento léxico predeterminado por las reglas léxicas del español. No obstante, en el plano fonético y dado el contexto comunicativo (clarificación de la información), el adjetivo posesivo se produce con una prominencia silábica.

Justamente el ejemplo (9b) es de interés para distinguir el acento léxico de la prominencia silábica. Este demuestra que todas las palabras en el discurso pue-

den ser producidas con una sílaba prominente, siempre que los contextos discursivos lo permitan. Como podemos observar, la razón que explica que una palabra carente de acento léxico (palabra gramatical) sea realizada con una prominencia es la necesidad de contrastar cierta información con otra. Estos ejemplos ilustran el caso del acento *contrastivo*. Este tipo depende más bien de las situaciones de comunicación en el discurso, y no necesariamente de propiedades léxicas.

En suma, el acento léxico desarrolla un papel importante en la estructuración de los significados de las palabras. Aporta informaciones sobre la distinción del significado de las palabras y los elementos acentuados. No debemos confundir el acento léxico (propiedad abstracta) con el acento prosódico (concreción fónica que da cuenta de la prominencia de las sílabas). Tampoco debemos confundirlo con el acento ortográfico (tilde que se emplea en la escritura para representar el acento léxico) ni con su función (acento contrastivo para enfatizar cierta información en el enunciado).

Patrones temporales y rítmicos

En los estudios tradicionales de fonética, los investigadores se interesaban en las diferentes duraciones inherentes a las vocales y a las consonantes. Estos estudios nos han permitido establecer que las vocales altas [i, y, u…] se articulan en un lapso de tiempo más rápido que las vocales bajas [a, ɑ], y que las nasales [ɑ̃, ɛ̃, ɔ̃,…] respectivamente. En relación con las consonantes, se ha establecido que, en algunas lenguas, el tiempo que toma para la activación de los pliegues vocálicos (VOT) puede diferir. Los fenómenos fonéticos, es decir las unidades del habla como las consonantes, vocales, sílabas, o unidades mayores como los grupos fónicos se pueden medir en milisegundos. A continuación, abordaremos qué relación tienen los patrones durativos con la estructuración de los sonidos y con el ritmo de las lenguas.

El ritmo y sus correlatos con la acentuación

El ritmo puede ser descrito sencillamente como una sucesión de elementos (acústicos o visuales) en intervalos de tiempo regulares. Por ejemplo, el tic-tac

del reloj marca un ritmo: el péndulo realiza movimientos de vaivén en lapsos regulares. Las luces intermitentes de un automóvil también tienen un ritmo. De hecho, todas las actividades humanas están relacionadas con un ritmo: cuando respiramos, caminamos, bailamos, y por supuesto, cuando hablamos. Incluso cuando percibimos, también lo hacemos con un ritmo. Se ha demostrado que cuando los oyentes escuchan una sucesión de golpes (*beep*) sin ningún patrón temporal, tienden a escucharlos como si estuvieran agrupados, como si se produjeran con un cierto modelo. Esta recreación imaginaria y falsa, por supuesto, es una prueba de la importancia de la estructura que tenemos y que empleamos en la percepción de cualquier tipo de sonidos (Fletcher, 2010).

Todo el mundo está de acuerdo en que las lenguas tienen una estructura rítmica, pero los consensos sobre cuáles son las unidades rítmicas que se pueden observar y medir en el habla son, muchas veces, controversiales. Los estudios más clásicos consideran que las unidades rítmicas de una lengua se construyen a partir de la alternancia y sucesión de las sílabas acentuadas e inacentuadas. Esta noción se ha desarrollado desde los estudios de Aristóteles sobre la métrica en la poesía y es la que más prevalece en las descripciones de las lenguas.

La métrica es la disciplina que se encarga de establecer las normas de versificación en los poemas, o dicho de otra manera, de sus patrones rítmicos. En la poesía, el ritmo está determinado por la cantidad de sílabas en las que se divide un verso, la repetición de los acentos en lugares fijos, la rima, pausas, así como el uso recursivo de estructuras sintácticas y conceptos.

En los estudios de fonética se estudia algo similar. Se ha aceptado que el acento es la base principal de la formación de ciertas unidades rítmicas en las lenguas. Estas se forman a partir de la alternancia de las sílabas fuertes (portadoras de un acento léxico) y débiles (carentes de un acento léxico). Es frecuente encontrar en las descripciones del inglés, por ejemplo, que el ritmo en esta lengua está determinado por la formación de pies métricos (*stress* o *metrical foot*). Un pie métrico se define como la unidad que contiene una sílaba fuerte más las subsecuentes que son débiles y cuya frontera termina cuando se encuentra con otra sílaba fuerte. Así por ejemplo, la palabra *Manitoba* está compuesta por dos pies métricos, cada uno de ellos formados por la alternancia de las siguientes sílabas fuertes (f) y débiles (d) que ilustramos en la figura 7.8.:

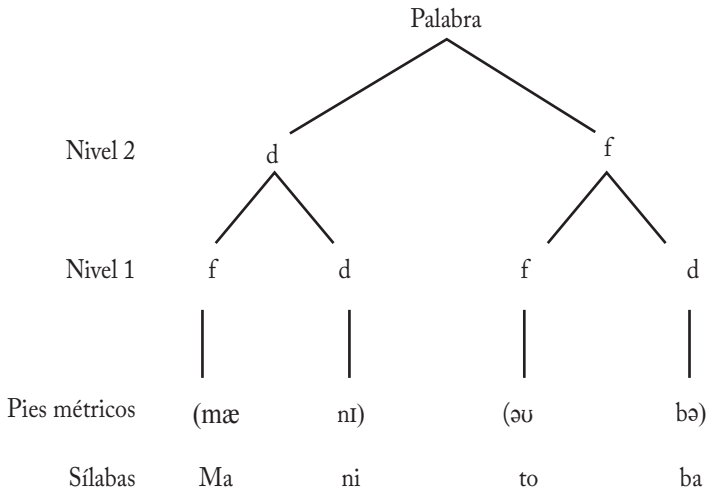


Figura 7.8. Esquema acentual de la palabra *Manitoba* en inglés

La palabra *Manitoba* puede ser analizada como la secuencia de dos grupos conformados por dos pies métricos, cada uno con dos sílabas. En cada pie métrico hay solo una sílaba que es fuerte (indicadas en el nivel 1 con la etiqueta f o *strong*). En el nivel 2 se señala cuál de las dos sílabas fuertes del nivel 1 es la que recibe el acento primario o lexical, en este caso, la sílaba [to]. Solamente el acento primario, como hemos dicho ya, es el único candidato a recibir un acento prosódico.

La combinación de las palabras en los enunciados que se producen hace que la alternancia de las sílabas acentuadas e inacentuadas forme unidades prosódicas que están relacionadas con el ritmo de las lenguas. Por ejemplo, el siguiente enunciado en inglés está formado por palabras monosilábicas, cada una tiene un acento primario. Esto provoca que la oración se pronuncie con inserción de pequeñas pausas o un cierre de la glotis entre cada palabra (para evitar el choque acentual):

Palabras	*Jean*	*brought,*	*nice,*	*good,*	*sweet*	*fish.*
Sílabas	ˈdʒin	ˈbrɔt	ˈnaɪs	ˈgʊd	ˈswit	ˈfɪʃ.
	f	f	f	f	f	f
Pies métricos	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)	(f)

Cuando se pronuncian las palabras de esta manera, se dice que el ritmo es *staccato.* Este término musical se emplea para indicar que cada nota musical debe ser sucedida por un silencio. Al igual que en la música, cada palabra monosilábica debe ser sucedida por una pausa, ya que el hablante no puede realizar de manera sucesiva todos los acentos de cada una de estas palabras. En este ejemplo no se observa una alternancia de sílabas fuertes con débiles. No obstante, el ritmo *staccato* se pierde cuando usamos palabras polisilábicas y gramaticales (*el*, *la*, *los*, *para*, *con*, *mi*, *tu*, *su*…). En el siguiente ejemplo, el hablante ya puede alternar las sílabas acentuadas con las inacentuadas, lo que le permite producir el enunciado sin realizar pausas.

Palabras	*Mary*	*collected*	*some*	*marvelous*	*and*	*lovely*	*flowers*
Sílabas	ˈmɛ.rɪ	kəˈlɛk.tɪd	sʌm	ˈmaːrvə.ləs	ənd	ˈlʌv.lɪ	ˈfla.ʊərz
	f d	d f d	d	f d d	d	f d	f d
Pies métricos	(**f** d	d) (**f** d	d)	(**f** d d	d)	(**f** d)	(**f** d)

Como podemos ver, las sílabas fuertes, candidatas a recibir un acento prosódico, marcadas con "f", se encuentran en la frontera izquierda de los grupos prosódicos (en este caso, de los pies métricos encerrados entre paréntesis). Se ha considerado que el inglés es una lengua rítmicamente *yámbica* y el ejemplo anterior ilustra este patrón. Es decir, la sílaba más fuerte se encuentra casi siempre del lado izquierdo de la frontera del pie métrico. Si comparamos el mismo enunciado en francés, observamos un patrón de la distribución de sílabas fuertes y débiles muy diferente del enunciado en inglés.

Palabras	*Marie*	*acueilli*	*des*	*fleurs*	*merveilleuses,*	*attirantes*	*et*	*charmantes*
Sílabas	ma.ʁi	a kœ.ji	de	flœʁ	mɛʁ.vɛ.jœz	a.ti.ʁãt	e	ʃaʁ.mãt
	d f	d d f	d	f	d d f	d d f	d	d f
Grupos acentuales	(d **f**)	(d d **f**)	(d	**f**)	(d d **f**)	(d d **f**)	(d	d **f**)

En el caso del francés, la sílaba más fuerte se encuentra en la frontera derecha de los grupos prosódicos (en este caso de los grupos acentuales encerrados entre paréntesis). Cuando se observa este patrón, se dice que la lengua es rítmicamente

trocaica. Esta tendencia rítmica trocaica es la que podría explicar por qué un francoparlante, al querer hablar otra lengua como el inglés o el español, tendrá una tendencia a acentuar las sílabas que se encuentran al final de las palabras, es decir, en la frontera derecha, tal como lo haría en su L1.

De acuerdo con la alternancia de las sílabas acentuadas e inacentuadas, Pike (1946) y Abercrombie (1967) han propuesto que la mayoría de las lenguas en el mundo se pueden clasificar en: lenguas acentualmente acompasadas (*stress-timed languages*) y lenguas silábicamente acompasadas (*syllable-timed languages*). Las lenguas acentualmente acompasadas tienen la particularidad siguiente: el intervalo entre dos sílabas acentuadas es constante, independientemente del número de sílabas inacentuadas que las separen. En cambio, las lenguas silábicamente acompasadas tienen otra característica: el intervalo entre dos sílabas acentuadas depende del número de sílabas inacentuadas que las separen.

Al leer los enunciados en inglés de la figura 7.9., veremos que cada uno de los grupos de palabras separados por una diagonal se articulan en el mismo margen de tiempo; a pesar de que cada uno de ellos esté compuesto por un número diferente de sílabas. En cambio, al leer los enunciados en español en la misma figura, veremos que cada uno se da en lapsos diferentes. Esto porque cada grupo tiene más sílabas y, toma más tiempo. Las líneas negras representan el tiempo hipotético que tomaría articular los dos grupos rítmicos en cada una de estas lenguas:

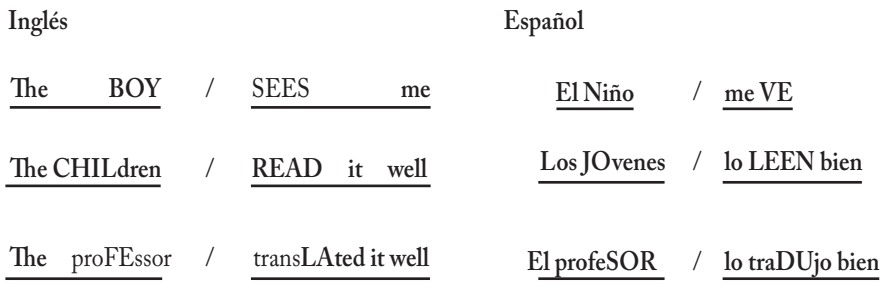


Figura 7.9. Ilustración de las diferencias rítmicas en inglés y español

En el primer caso, dado que el compás es acentual, la duración de las sílabas inacentuadas es desigual: para mantener un mismo patrón temporal entre dos acentos, las sílabas inacentuadas entre estos deberán alargarse, acortarse o elidirse. Por el contrario, en las lenguas cuyo intervalo entre dos acentos no mantiene ninguna relación, las sílabas tienden a tener un mismo valor temporal. Esto pue-

de ejemplificarse en el siguiente esquema. Los círculos más grandes simbolizan las sílabas acentuadas, mientras que los más pequeños las inacentuadas.

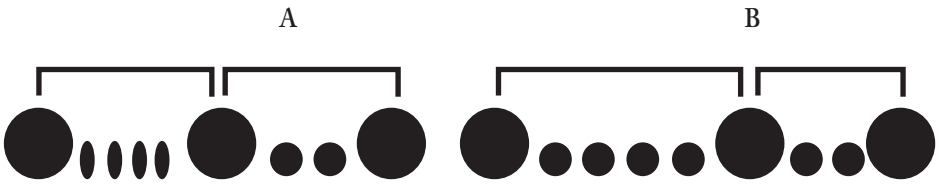


Figura 7.10. Esquema rítmico de las lenguas acentualmente acompasadas (A) y silábicamente acompasadas (B)

En A, podemos observar que la distancia marcada por las líneas entre las sílabas acentuadas es uniforme, de tal manera que cuatro sílabas inacentuadas entre el primer y segundo acento se deben comprimir; mientras que dos inacentuadas entre el segundo y tercer acento, deben ser más largas. En B, vemos que la distancia entre las sílabas prominentes depende del número de átonas que las separan: la longitud de las líneas (que representa el tiempo hipotético de articulación) está definida en función del número de no acentuadas que existen entre los intervalos.

El inglés, el alemán, el portugués, el árabe entre muchas otras han sido consideradas como lenguas acentualmente acompasadas, mientras que lenguas como el francés, el español y el italiano son silábicamente acompasadas. Esta tipología explicaría por qué en lenguas como el inglés, las sílabas inacentuadas se comprimen para mantener el ritmo equidistante entre sílabas acentuadas, lo que trae como consecuencia el fenómeno de reducción vocálica (cambio de timbre del segmento vocálico en posición inacentuada). Debido a que cuatro sílabas átonas deben producirse en un menor tiempo, la calidad de las vocales se ve afectada. De esta manera, los hablantes nativos del inglés pronuncian generalmente una central relajada [ə] en las sílabas inacentuadas.

La reducción vocálica es un fenómeno que puede observarse también en lenguas consideradas como silábicamente acompasadas. En francés, las vocales en posición de sílabas inacentuadas pueden presentar cualidades de la central relajada (Delattre, 1965). Esto indica que la reducción vocálica no es un fenómeno motivado solamente por el ritmo, sino más bien, por patrones acentuales: generalmente la reducción vocálica ocurre en sílabas inacentuadas.

En los estudios actuales sobre la tipología rítmica (Ramus, Nespor y Mehler, 1999) se ha intentado clasificar las lenguas a partir de las propiedades de división silábica y la complejidad de la sílaba. Las lenguas que habían sido clasificadas como acentual o silábicamente acompasadas parecen diferir rítmicamente por la complejidad de la estructura silábica además de los intervalos entre las acentuadas e inacentuadas. Por ejemplo, el ritmo de las lenguas como inglés, polaco o alemán puede estar determinado por el hecho de que cuentan con una mayor proporción de estructuras silábicas complejas con respecto al ritmo del español, el francés o el italiano, lenguas donde predominan las estructuras simples.

Hoy en día, se ha establecido que el tiempo que toma pronunciar una sílaba simple, como lo es la estructura CV, es mucho menor que una compleja, como lo es CCCVCCC. De tal manera que la estructura silábica que domina en una lengua está relacionada con su tipología rítmica. Las lenguas que tienen mayoritariamente estructuras silábicas simples tienen patrones rítmicos diferentes de las que cuentan con estructuras complejas. En suma, podemos decir que la tipología rítmica de las lenguas no depende solo de la alternancia de las sílabas acentuadas e inacentuadas, sino también de los cambios vocálicos que ocurren en las inacentuadas, así como de la complejidad silábica que predomina en una lengua dada.

Variaciones temporales y tendencias generales en el habla

Nuestro oído es muy sensible a la variación temporal con la que la cadena hablada es producida. En particular, el oído discrimina fácilmente la velocidad del habla (*speech rate*), la cual se entiende como el número de sílabas o de palabras producidas entre dos pausas. Uno de los ejemplos que muestran la sensibilidad que tenemos a este tipo de fenómeno es la música. En los siguientes ejemplos podemos escuchar se muestra un extracto de la canción Martinillo producida con diferentes velocidades (▶ Pista 6):

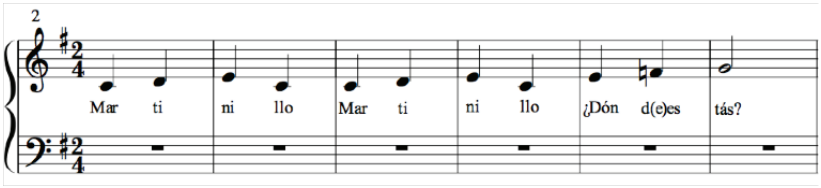



Figura 7.11. Compás y melodía de la canción Martinillo

Lo que distingue cada uno de estos ejemplos sonoros es esencialmente la duración atribuida por el compás de la melodía (ritmo musical) y la velocidad con la que se producen: aun cuando percibimos que los tres casos tienen "velocidades" diferentes (de más lento a más rápido), los valores de las notas se ajustan al compás de la canción. El ritmo (dos tiempos por compás) se conserva independientemente de la velocidad. Al cantar esta canción, la última sílaba *-tas* se alarga al doble en relación con las demás para mantener dicho compás.

Los ejemplos ilustrados anteriormente fueron producidos respetando el ritmo asociado a la melodía en cada uno de los fragmentos pero con velocidades diferentes. Algo similar sucede con la voz humana, los hablantes podemos acelerar o disminuir la velocidad con la que hablamos, pero tendemos a ajustarnos al ritmo inherente de nuestra lengua.

Los hablantes podemos variar la velocidad del habla. El discurso oral con estados emocionales, como la tristeza, tiene generalmente patrones temporales más lentos, mientras que con estados de enojo, felicidad o frustración, el ritmo se acelera.

Otros factores que entran en juego son las variables fisiológicas. Generalmente, la gente adulta habla con patrones temporales más lentos que la gente joven. La duración también tiene que ver con características individuales (el estilo de habla de cada persona puede variar). Es lo que conocemos como personas que "hablan muy rápido".

Finalmente, debemos mencionar otro fenómeno vinculado a la velocidad del habla, las pausas. Estas no son más que silencios (momento en que la fonación se detiene). Pueden ser realizadas por varios motivos (*cf.* Vaissière, 2011) y, entre otras cosas, permiten:

- Que el hablante respire para continuar la producción de la fonación.
- Planear el discurso y reflexionar sobre qué se va a decir.
- Marcar fronteras sintácticas para fines diversos (marcas de grupos sintácticos, desambiguación de la oración, etc.).

Otras funciones de los patrones temporales

En algunas lenguas, la duración de los fenómenos fonéticos es un parámetro acústico que permite el contraste de significados. Dicho de otra manera, un segmento puede ser más corto o más largo para distinguir dos palabras. Los ejemplos en las siguientes lenguas muestran los contrastes de varias palabras que difieren por el alargamiento de los segmentos (en negritas). Dicho alargamiento que tiene una función lingüística se transcribe con el diacrítico ":":

(10)

a. finés: k**a**to [kato] 'tratar' vs. k**aa**to [ka:to] 'caer', 'volcarse'.
b. italiano: pa**n**i [pani] 'vestimentas' vs. pa**nn**i [pan:i] 'panes'
c. alemán: St**a**dt [ʃtat] 'ciudad' vs. St**aa**t [ʃta:t] 'Estado'
d. japonés: y**u**ki [jᵝuki] 'nieve' vs. y**ū**ki [jᵝu:ki] 'valor'

En casos como el español, francés o el ruso, no hay pares mínimos que se distingan por un segmento corto o largo.

Los cambios en la duración también están relacionados con la estructuración prosódica: las unidades prosódicas como grupos rítmicos o frases entonativas tienen cerca de sus límites variaciones temporales, como el alargamiento en posición final (*final lengthening*). Este término se utiliza para indicar que la última sílaba que se encuentra al final de un enunciado articulado al que le sucede una pausa es más larga que las demás. Así, cuando pronunciamos el enunciado *Hoy es lunes* seguido de una pausa, la sílaba «–nes» presenta una duración mayor que el resto. Los estudios actuales no han podido establecer si los oyentes son sensibles a esta duración que indica la agrupación prosódica de los enunciados. No obstante, en la síntesis del habla, la presencia de este parámetro acústico es muy importante para que el discurso generado por las computadoras se perciba de forma más natural. En los siguientes puntos, abordaremos con más detalle los fenómenos relacionados con la estructuración prosódica.

Fonología del enunciado y estructuración prosódica

Cuando escuchamos a los hablantes producir enunciados, los segmentos y las palabras que los componen parecen estar agrupados, o propiamente hablando, estructurados. Por estructuración prosódica entendemos la agrupación (o desagrupación) de grupos prosódicos que se encuentran de forma jerarquizada en la lengua (*cf.* Selkirk 1984, Nespor y Vogel 1986). La estructuración prosódica también es conocida como fraseo fonológico o fraseo prosódico. Las enumeraciones ilustran muy bien este fenómeno. Al emitir el enunciado *Me gusta la música, el deporte, el cine y el teatro,* se forman diferentes grupos prosódicos que pueden ser fácilmente discriminados por el oído: [Me gusta la música] [el deporte] [el cine] [y el teatro].

En el lenguaje escrito, las comas indican, en general, los límites de los grupos prosódicos que formamos cuando hablamos. Sin embargo, se debe notar que la ausencia de las comas no implica la ausencia de estructuración prosódica, ni tampoco es una regla que su presencia indique alguna agrupación de este tipo. Por ejemplo, en (11a) no se observa ninguna coma, sin embargo, dos grupos prosódicos se pueden formar entre dos oraciones coordinadas como se muestra en (11b).

(11)

a. A Juan le gusta el cine y a María le gusta el teatro
b. [A Juan le gusta el cine] [y a María le gusta el teatro]

En español, se ha aceptado que existen diferentes grupos prosódicos que ocupan un lugar distinto dentro de una jerarquía prosódica de acuerdo con la teoría métrica (Selkirk, 1984). Dichos grupos son los siguientes: la sílaba (definida en el punto I.5), la palabra prosódica, la frase intermedia y la frase entonativa. Los hablantes identificamos perceptivamente estas unidades gracias a las melodías, acentos y duraciones particulares que indican sus fronteras.

En los estudios del español, se ha considerado que para dar cuenta de la estructuración prosódica, y muy particularmente del estudio de la entonación, existe solamente un grupo prosódico que agrupa la información contenida en los enunciados mediante rupturas melódicas: la frase entonativa (en la tradición hispánica, grupo fónico o grupo entonativo). No obstante, recientemente

se ha considerado que existen otros grupos más pequeños que se encuentran al interior de la frase entonativa: la frase intermedia y la palabra prosódica (Nibert 2000, Prieto 2006, entre otros).

La palabra prosódica (PP) es entendida como el grupo prosódico que contiene una palabra léxica (sustantivo, adjetivo, verbo, adverbio, etc.) más todas las palabras gramaticales (adjetivos posesivos, artículos definidos/indefinidos, preposiciones, pronombres personales, etc.) que dependen de esta en su lado izquierdo. Por ejemplo, en el enunciado *Los amigos de mi hermano están en la playa* se pueden observar cuatro PP (las palabras léxicas están en negritas, mientras que las palabras gramaticales que dependen de estas están subrayadas): [Los **amigos**]PP [de mi **hermano**]PP [**están**]PP [en la **playa**]PP. A nivel acústico, las PP se identifican por el simple hecho de que en cada una de ellas se realiza un acento tónico (el de la palabra léxica).

Los estudios actuales aún no han logrado explicar en qué medida los oyentes identifican las rupturas melódicas de las PP cuando escuchan los enunciados. A diferencia de las PP, las frases intermedias y entonativas parecen ser grupos prosódicos cuyas fronteras que indican las rupturas melódicas son más evidentes a nivel perceptivo y acústico. Además, estos últimos grupos prosódicos tienen funciones lingüísticas más claras en la lengua. Por esta misma razón, daremos una breve explicación en los siguientes apartados, además de resaltar su importancia en la enseñanza de una L2.

En el siguiente ejemplo, se muestra el enunciado *Los amigos de mi hermano están en la playa* segmentado en los diferentes grupos prosódicos que pueden formarse en el habla según la teoría métrica. En la parte de arriba se encuentra el grupo prosódico mayor que ocupa el lugar más alto en la jerarquía (frase entonativa) mientras que en la parte baja se enlistan los grupos prosódicos que ocupan lugares inferiores en tal jerarquía (frases intermedias, palabras prosódicas y sílabas).

Grupos prosódicos	Frases:	Los amigos de mi hermano están en la playa
	Frases entonativas	[Los amigos de mi hermano están en la playa]
	Frases intermedias	[Los amigos de mi hermano] [están en la playa]
	Palabras prosódicas	[Los amigos] [de mi hermano] [están] [en la playa]
	Sílabas	[los] [a] [miɣos] [de] [mjeɾ] [ma] [no] [es] [tan] [en] [la] [pla] [ja]

Las frases entonativas o grupos fónicos

La unidad prosódica más conocida y aceptada en la literatura que da cuenta de la estructuración prosódica en español es la frase entonativa (FE) o grupo fónico. Para delimitar la frontera de estas unidades, utilizaremos el diacrítico "%", y para representar el movimiento final con el cual se realiza utilizaremos los símbolos convenidos anteriormente: L y H.

Las FE son las unidades prosódicas mayores que pueden agrupar una o más palabras u oraciones. Son grupos cuyo límite derecho se realiza con una flexión melódica de gran importancia que puede tener los siguientes movimientos: ascendente (o anticadencia), descendente (o cadencia), tono sostenido (o suspensión) y circunflejo (ascendente-descendente). Además del movimiento melódico, es común que dichos grupos prosódicos se realicen con un gran alargamiento temporal en la(s) sílaba(s) final(es). Por último, las FE tienden a ser seguidas por una pausa (aunque esto no es necesariamente una regla). Todas estas características acústicas hacen que las rupturas melódicas de las FE sean fácilmente perceptibles por los oyentes.

Existen otras maneras de definir las FE. En los estudios tradicionales del español, las FE se definen muy seguido a partir de criterios semánticos: las FE agrupan unidades del discurso hablado que tienen un sentido propio y una melodía característica al final. Al respecto, Canellada y Madsen (1987) mencionan que las FE (grupos fónicos en su obra) se caracterizan por ser unidades de sentido en el discurso que son separadas por pausas. Por ejemplo: el enunciado en (12a) puede realizarse con dos FE como se muestra en (12b). Fonéticamente, ambos grupos están separados por pausas, como se ilustra en la figura 7.12., además de una flexión tonal final de gran amplitud al final de cada FE:

(12)

a. Cuando tengas un poco de tiempo, ven a verme a la oficina.

b. [Cuando tengas un poco de tiempo]FE [ven a verme a la oficina]FE

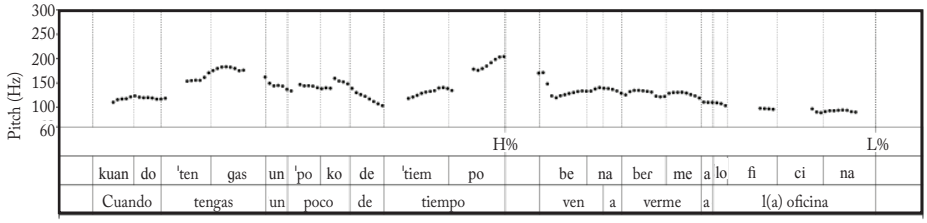


Figura 7.12. Agrupación de la información en dos FE (%) con los movimientos ascendente (H) y descendente (L) en español mexicano

En la figura 7.12., la parte final de la primera FE tiene un movimiento melódico ascendente H%, mientras que la segunda tiene uno descendente L%. Tanto H% como L% transmiten dos significados al enunciado: el ascenso en la primera marca la continuación del discurso (ascenso de continuación); mientras que el descenso de la segunda marca el término del enunciado (descenso de la conclusión de una afirmación). La pausa en el discurso oral, que en la figura se encuentra entre las palabras *tiempo* y *ven*, delimita la frontera de la primera FE, mientras que el silencio que sigue después de la última palabra de la oración (*oficina*) delimita la frontera de la segunda FE.

Otros enfoques, emplean otro tipo de criterios para definir las FE. En la teoría de la fonología métrica de Selkirk (1984), se propone que las FE sean definidas a partir de informaciones sintácticas, y no puramente semánticas. En este manual, se retoma esta definición, ya que creemos que la información sintáctica es un buen punto de partida para enseñar la prosodia de una L2. Este enfoque propone una regla que establece que toda oración sintáctica es, generalmente, agrupada prosódicamente en una FE. Por ejemplo, el enunciado en (12) contiene dos oraciones sintácticas diferentes: *cuando tengas un poco de tiempo* (oración subordinada adverbial) y *ven a verme a la oficina* (oración principal), cada una las cuales será producida en una FE diferente. Otros ejemplos se muestran a continuación.

- Oraciones simples que son agrupadas en una sola FE:

(13)

a. Oración: Juan fue al cine.

b. FE : [Juan fue al cine]FE

(14)

a. Oración: El pájaro azul voló repentinamente.

b. FE: [El pájaro azul voló repentinamente]FE

- Oraciones coordinadas (15) o yuxtapuestas (16) que son agrupadas cada una de ellas en diferentes FE:

(15)

a. Oración: Juan fue al cine y María al mercado.

b. FE: [Juan fue al cine]FE [y María al mercado]FE.

(16)

a. Oración: Mi tío tenía una casa, la vendió, se arrepintió mucho.

b. FE: [Mi tío tenía una casa]FE [la vendió]FE [se arrepintió mucho]FE

Se ha descubierto también que si a la oración principal se le añaden adverbios u oraciones circunstanciales (elementos adjuntos a la oración principal), cada uno de estos grupos sintácticos se producen en diferentes FE, las cuales tendrán movimientos melódicos finales diferentes (Astruc, 2005). En (17a) ilustramos la oración *Pedro fue al cine,* a la cual, se le agrega el circunstancial *esta mañana* en diferentes posiciones en (17b-d).

(17)

a. Pedro fue al cine.

b. Esta mañana, Pedro fue al cine.

c. Pedro fue al cine esta mañana.

d. Pedro, esta mañana, fue al cine.

El lector debe notar que el circunstancial *esta mañana* puede agregarse a la oración sin que el sentido de *fue al cine cambie*. En cambio, dicho circunstancial será producido como una FE independiente como se muestra en (18) marcando diferentes rupturas melódicas en el enunciado:

(18)

a. [Pedro fue al cine]FE

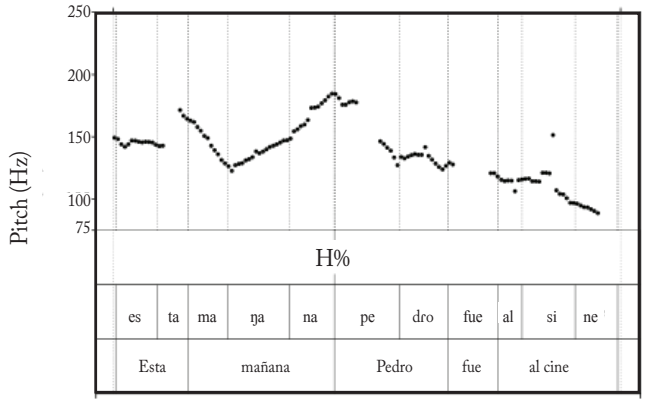
b. [Esta mañana]FE [Pedro fue al cine]FE

c. [Pedro fue al cine]FE [esta mañana]FE.

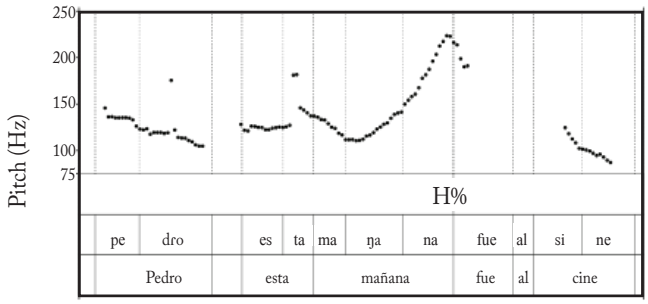
d. [Pedro]FE [esta mañana]FE [fue al cine]FE.

Estos complementos oracionales tienen realizaciones prosódicas particulares. Generalmente terminan con un contorno ascendente en posiciones no finales, como en la figura 7.13.a y b, y con un contorno descendente como en la figura 7.13.c en posición final.

(a)



(b)



(c)

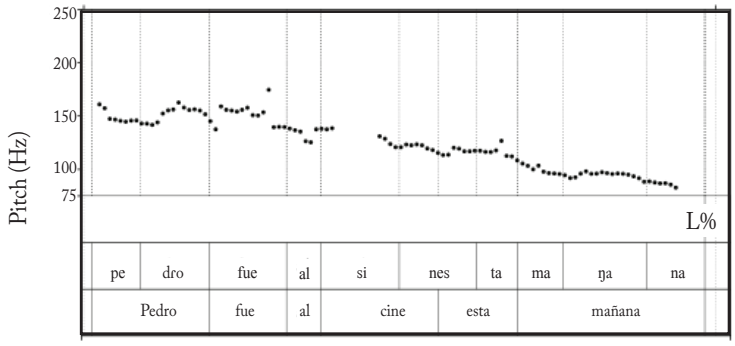


Figura 7.13. Contornos melódicos asociados a tres FE correspondientes al circunstancial *esta mañana*

Otras estructuras sintácticas que pueden funcionar como adjuntos a la oración que producen diferentes FE son las siguientes:

- Adverbios de tiempo (*hoy, a las cinco de la tarde, en la mañana*…)
  [Esta mañana]FE [fuimos al campo]FE
- Adverbios de lugar (*sobre la mesa, en el parque, hacia el mar*…):
  [Sobre la mesa]FE [está un libro]FE
- Adverbios modales (*seguramente, probablemente, sin duda alguna*…):
  [El profesor] FE [seguramente]FE [conoce la respuesta]FE
- Redoblamiento del complemento de objeto directo:
  [El regalo]FE[**lo** compré ayer]FE

En suma, las FE son los grupos prosódicos que dan cuenta de la jerarquía prosódica más alta en la prosodia del español. Las FE se realizan fonéticamente con un movimiento melódico final sumamente amplio acompañado de un alargamiento en la última sílaba en la cual se realiza dicho movimiento tonal. Además, la presencia de una pausa es posible, aunque esto no sea una regla sistemática. Las FE se definen aquí esencialmente a partir de informaciones sintácticas: toda frontera derecha de oración sintáctica es agrupada en una FE. Los movimientos melódicos finales de las FE contribuyen con la transmisión de ciertos significados lingüísticos como la modalidad del enunciado (afirmación vs. pregunta, conclusión vs. continuación, etc.) y la estructuración de la información (foco informativo vs. foco contrastivo). Estas funciones serán explicadas con mayor detalle más tarde. Antes, debemos abordar las características principales de otro tipo de agrupación prosódica inferior: las frases intermedias.

La agrupación en frases intermedias

La frase intermedia (FI) o frase acentual (*accentual phrase*) se realiza con un grado de ruptura prosódica menor al que se puede observar al final de una FE (Hualde, 2002). A partir de los trabajos de Nibert (2000) y Hualde (2002), se ha aceptado que en español, los hablantes producen rupturas melódicas discretas pero que se logran grupos prosódicos más pequeños al interior de las FE. Dichas rupturas

melódicas deben contar con la fuerza necesaria para que el oyente logre identificar los grupos prosódicos, pero sin que sean de la misma fuerza que las rupturas de una FE.

Los movimientos melódicos que ocurren al final de la última sílaba que delimita la FI también pueden estar acompañados de un alargamiento de la última sílaba, pero este es de menor importancia que el que se observa en una FI. A diferencia de las FE, las FI no son precedidas por una pausa.

Las FI normalmente marcan una ruptura prosódica entre ciertas unidades sintácticas que se encuentran al interior de la oración. Autores como Feldhausen (2011) han analizado que el sujeto y el predicado de las oraciones se producen en pequeños grupos prosódicos al interior de la oración. Por ejemplo, en (19), los hablantes tienden a realizar un movimiento ascendente al final del sujeto oracional marcando una ruptura melódica al interior de la oración.

(19) [El pájaro azul]FI voló repentinamente

Una de las funciones de las FI es clarificar el sentido de las oraciones cuando existe ambigüedad sintáctica. Por ejemplo, los enunciados en (20) tienen dos interpretaciones que señalamos en seguida (tomados de Hualde (2002) y de Nibert (2000)):

(20)

a. Oración: La vieja lanza la amenaza.
   Interpretación 1: *La vieja* es el sujeto, y *lanza la amenaza* el predicado.
   Interpretación 2: *La vieja lanza* es el sujeto, *la amenaza* el predicado.
b. Oración: Compré margaritas y rosas amarillas.
   Interpretación 1: Tanto las margaritas y las rosas son de color amarillas.
   Interpretación 2: *Amarillas* es atributo solo del sustantivo *rosas*, mientras que *margaritas* no tiene ningún adjetivo calificativo asociado.

En (21), la posición de las fronteras de las FI permiten al interlocutor asociar una interpretación a un perfil melódico particular:

(21)

a. Enunciado: La vieja lanza la amenaza.
   Interpretación 1: [La vieja]FI lanza la amenaza (▶ Pista 7)
   Interpretación 2: [La vieja lanza]FI la amenaza (▶ Pista 8)
   b. Enunciado: Compré margaritas y rosas amarillas
   Interpretación 1: [Compré]FI margaritas y rosas amarillas (▶ Pista 9)
   Interpretación 2: [Compré margaritas]FI y rosas amarillas (▶ Pista 10)

Esta unidad prosódica también puede observarse en lenguas como el inglés. Los enunciados en (22) y (23) confirman que un movimiento melódico particular en ciertas partes del enunciado puede interpretarse de dos maneras diferentes:

(22)

a. in. [French]FI bread and cheese (▶ Pista 11)
   'Pan y queso franceses'
b. in. [French bread]FI and cheese (▶ Pista 12)
   'Pan francés y queso'

(23)

a. in. [Sally saw]FI the man with the binoculars (▶ Pista 13)
   'Sally vio al hombre con los binoculares (el hombre tenía los binoculares)'
b. in. [Sally saw the man]FI with the binoculars (▶ Pista 14)
   'Sally vio al hombre con los binoculares (Sally tenía los binoculares)'

Lo más importante que debe retener el profesor de L2 sobre las FI es que estas forman pequeñas rupturas melódicas que gestan grupos prosódicos al interior de las oraciones (fraseo) y que, en algunos casos, pueden transmitir significados diferentes según su posición en el enunciado. Todo este proceso puede ser aprendido por el estudiante de L2 para comunicarse de manera más eficaz, consciente del fraseo fonológico de la lengua que adquiere.

La prosodia, la modalidad del enunciado y la estructura de la información

Todo enunciado que forma parte del habla natural en una lengua tiene un perfil melódico que está compuesto de la sucesión de movimientos melódicos. Dentro de esta sucesión de movimientos, existe una parte que es la más importante y que es conocida como contorno nuclear o tonema. El contorno nuclear se compone de (i) los movimientos melódicos del último acento tónico de la oración y (ii) del movimiento melódico final de la FE. Los movimientos que ocurren en esta zona del enunciado son los que transmiten contrastes de significado. Dicho en otras palabras, un cambio melódico en el contorno nuclear puede cambiar el sentido del enunciado. De ahí su importancia en la enseñanza de L2. En esta sección, abordaremos esencialmente dos conceptos que se relacionan con la funciones de la configuración tonal de los enunciados: la modalidad y la estructuración de la información.

La modalidad

En los estudios tradicionales, se propone que los contornos nucleares están determinados por el tipo de oración/modalidad del enunciado: la declarativa y la interrogativa. Un cambio en el contorno nuclear implicaría cambiar la relación tipo de oración/modalidad del enunciado. Es muy frecuente encontrar en la literatura que una configuración tonal con un movimiento descendente (L%) está asociada a la modalidad declarativa, mientras que el contorno ascendente (H%) está asociado a la modalidad interrogativa. De esta manera, un cambio en la configuración tonal implica un cambio en la modalidad del enunciado porque contrasta dos significados diferentes. Por ejemplo la modalidad de las oraciones en (24) solo pueden distinguirse por los movimientos melódicos que los locutores producen al final de los enunciados. Dichos movimientos están ejemplificados en la figura 7.14.:

(24)

a. Está lloviendo (aserción). (▶ Pista 14):

b. ¿Está lloviendo? (pregunta)

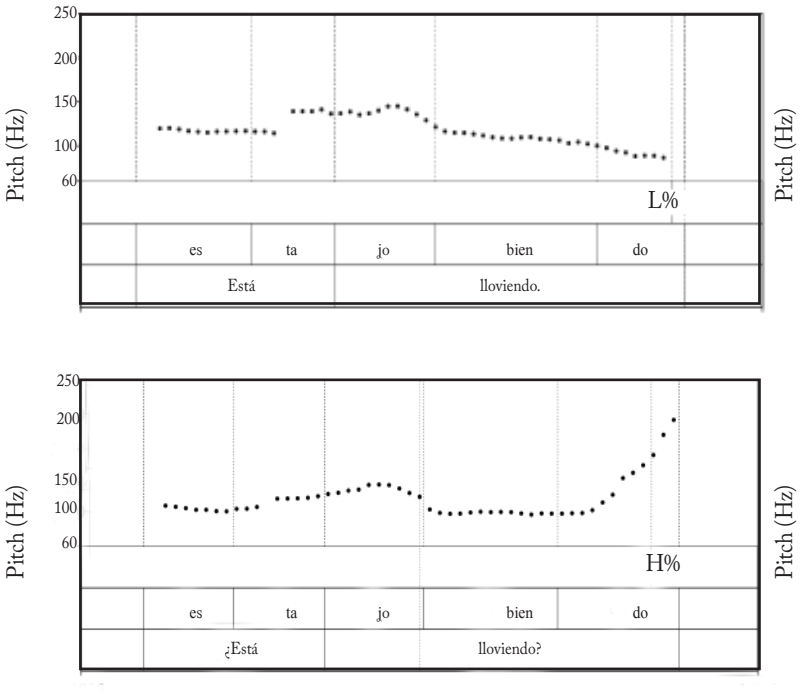


Figura 7.14. Movimientos melódicos L% y H% asociados a la modalidad asertiva e interrogativa en español mexicano de los ejemplos dados en (24)

Este enfoque ha cambiado en los últimos años. Hoy en día se sabe que no existe una relación uno a uno entre un contorno nuclear particular y un tipo de oración/modalidad del enunciado. En efecto, los movimientos descendentes pueden estar asociados a la modalidad interrogativa, mientras que los ascendentes a la declarativa, como lo podemos ver en los siguientes casos. Las oraciones en (25) tienen la misma modalidad que en las oraciones en (24). No obstante, como se ilustra en la figura 7.15, los movimientos melódicos finales son inversos: la aserción se produce con un movimiento final ascendente, mientras que la interrogación con un movimiento final descendente.

(25)
a. Está lloviendo… (▶ Pista 15):
b. ¿Esta lloviendo?

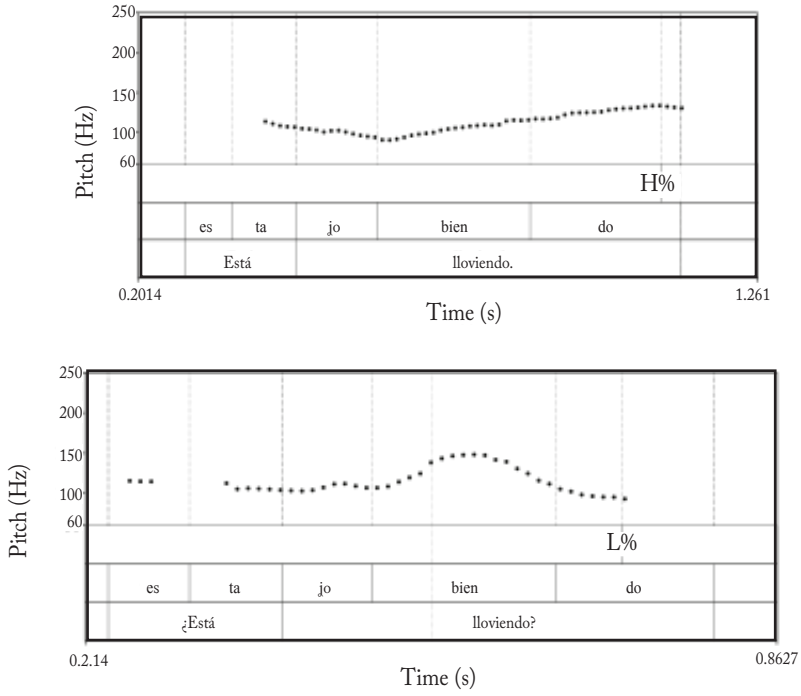


Figura 7.15. Movimientos melódicos H% y L% producidos en las modalidades asertiva e interrogativa en español mexicano de los ejemplos dados en (25)

De hecho, decir que la modalidad interrogativa es siempre realizada como un contorno melódico ascendente no es totalmente verdadero. Por un lado, en español mexicano, una pregunta absoluta (cuya respuesta es sí/no, del tipo *¿Eres casado?*) casi siempre se realiza con un ascenso. En cambio, una pregunta pronominal (oraciones que contienen una palabra interrogativa del tipo *¿Qué comes?*) se realiza casi siempre con un contorno descendente (*cf.* Sosa, 1999). En inglés, es sabido que una pregunta del tipo *Do you speak French?* puede realizarse con distintos contornos: a veces ascendente, pero también descendente. En otras lenguas, como en italiano y griego, las preguntas totales neutrales son realizadas preferentemente con contornos descendentes.

Algunos autores como Martin (2009) han propuesto que las variaciones en las modalidades declarativas e interrogativas tienen efectos en la realización del contorno nuclear. A continuación se muestran las diferentes variaciones que pueden tener la modalidad declarativa e interrogativa. Al escuchar los ejemplos, notaremos que la entonación en cada uno de los enunciados transmite diferentes significados.

Aserción:	Juan va al cine y tú vas al teatro.	(▶ Pista 16)	Declarativa
Orden:	Juan va al cine y tú vas al teatro.	(▶ Pista 17)	
Evidencia:	Juan va al cine y tú vas al teatro.	(▶ Pista 18)	

Pregunta:	¿Va al cine Juan?	(▶ Pista 19)	Interrogativa
Sorpresa:	¿Va al cine Juan?	(▶ Pista 20)	
Duda:	¿Va al cine Juan?	(▶ Pista 21)	

Cada modalidad tiene, en principio, un patrón melódico que las hace diferentes. En el estado actual de las investigaciones, se puede hablar de tendencias generales entre tipo de modalidad y configuración tonal, pero esto no significa que sean tan precisas. Por eso mismo, preferimos no abundar más sobre la forma de los contornos melódicos nucleares relacionados con el orden, la evidencia, las preguntas de sorpresa y de duda. No obstante, sobre la modalidad asertiva e interrogativa neutral existen consensos sobre el tipo de movimientos melódicos que realizan los hablantes, al menos en español. Esto lo resumiremos brevemente a continuación.

Las aserciones generalmente terminan con un contorno melódico descendente el cual comienza desde la última sílaba tónica. Así por ejemplo, el enunciado *Eres mexicano* está compuesto de dos palabras léxicas que pueden ser producidas con dos acentos tónicos: *e-* en *eres* y *-ca-* en *mexicano*. Sin embargo, en las afirmaciones neutras solo los acentos en posición no final (o en posición prenuclear) son realizados con una modulación melódica (alto o ascendente), mientras que el último acento de la última palabra léxica es realizado con un tono bajo o descendente.

Las preguntas absolutas terminan con un contorno melódico ascendente. El ascenso de las interrogaciones comienza generalmente a partir de la última sílaba del enunciado. Al igual que en las aserciones, los acentos prenucleares pueden presentar variaciones melódicas. Los perfiles melódicos (acentos prosódicos prenucleares y configuración nuclear) se ilustran en las siguientes figuras. En la figura 7.16.a, el último acento léxico es realizado como descendente y en 7.16b como bajo. La diferencia entre ambos perfiles melódicos es esencialmente el contorno final: descendente para las afirmaciones (L%) y ascendente para las preguntas absolutas (H%).

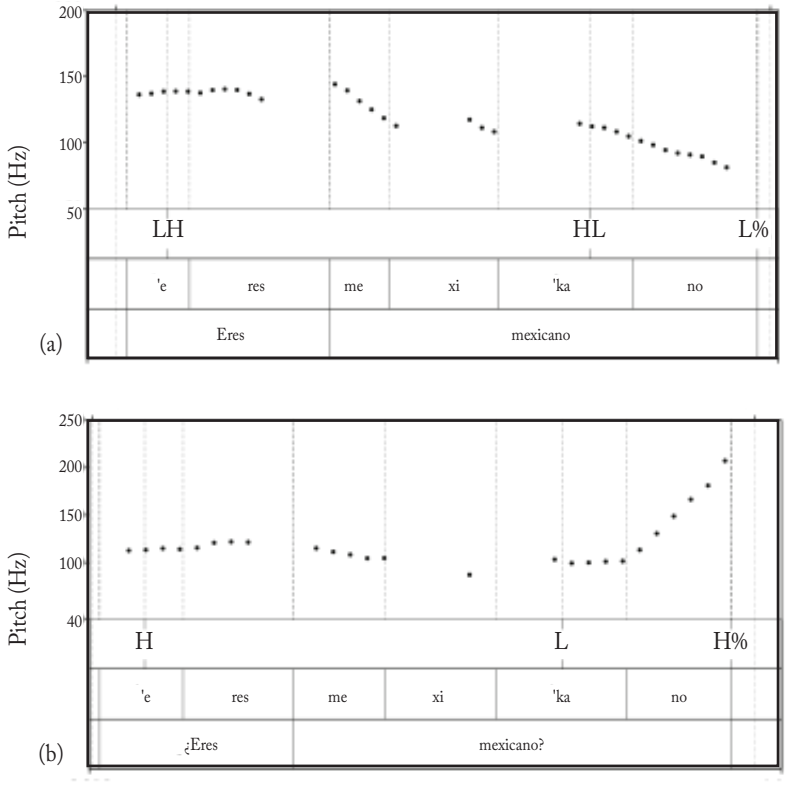


Figura 7.16. Perfiles melódicos asociados a la aserción e interrogación total en español mexicano

El caso de las preguntas pronominales —las cuales comienzan con una expresión interrogativa del tipo ¿quién? ¿dónde? ¿por qué? ¿cómo?—, a diferencia de las interrogativas totales, presentan generalmente un contorno descendente. Esto se debe a que la palabra interrogativa indica la modalidad del enunciado y el contorno ascendente se neutraliza. De hecho, el perfil melódico de las preguntas pronominales es muy similar al de las aserciones: solo los acentos prenucleares se realizan con una cima melódica, mientras que el último acento léxico generalmente se realiza con un tono bajo. A pesar de que en la mayor parte de los casos los hablantes realizan contornos descendentes en este tipo de enunciados, es posible encontrar preguntas pronominales con contornos ascendentes. Quilis (1989) y Sosa (2003) explican que en la variante del español mexicano, el ascenso en las preguntas pronominales hace que sean "más corteses". Ambos contornos melódicos se ilustran en la figura 7.17.

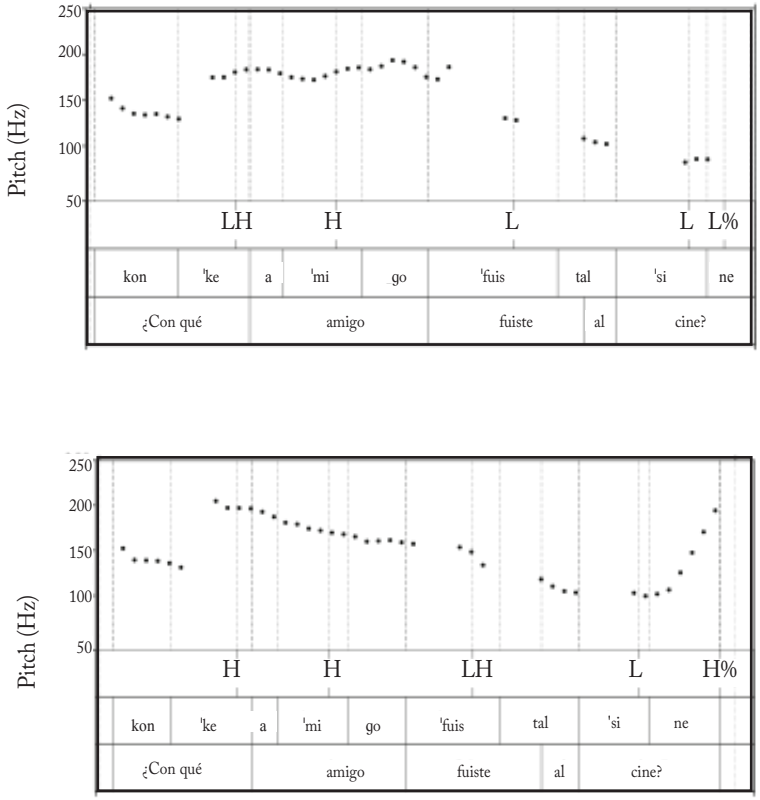


Figura 7.17. Dos perfiles melódicos asociados a una interrogación pronominal en español mexicano.

La estructura informativa y la prosodia

Mencionábamos que en la modalidad asertiva, los acentos melódicos prenucleares son generalmente realizados como un acento melódico alto H salvo el último, al igual que en la modalidad interrogativa (de la Mota, Martin-Butragueño y Prieto, 2010; Sosa, 1999, entre otros). Sin embargo, en las modalidades asertivas, el último acento léxico puede ser realizado con un movimiento tonal ascendente. Tal es el caso de las palabras *bailo* y *bailó* en la secuencia declarativa *Digo bailo/ bailó.* En estas secuencias, las últimas sílabas con acento léxico pueden ser producidas con un movimiento alto de la F_0 (señalados con el diacrítico H) como se muestra en la siguiente figura (▶ Pista 22):

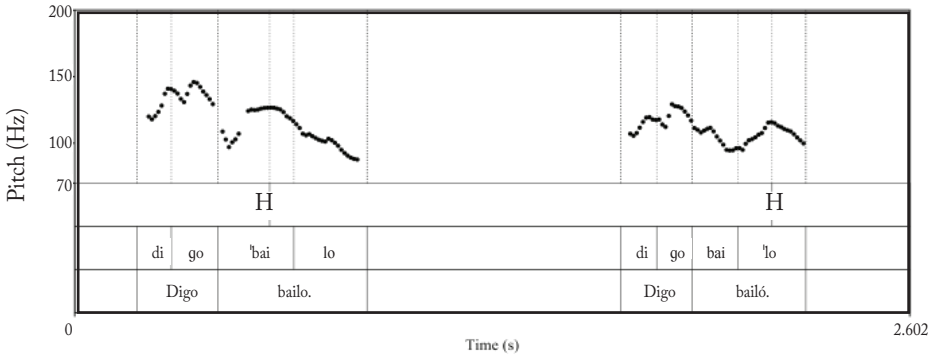


Figura 7.18. Acentos melódicos en español realizados como altos (H) sobre las palabras bailo y bailó

La diferencia de acentuar la última palabra con un movimiento tonal es motivado por el contexto discursivo y comunicativo: el hablante produce con énfasis las palabras *bailo* y *bailó* con el fin de clarificar que son estas las palabras que ha pronunciado. Este es un ejemplo de la relación entre prosodia y estructura informativa.

Ilustremos un segundo caso la importancia de la manera en que son realizados los acentos tónicos. Consideremos la realización de la palabra verde en los contextos dados en (26):

(26)

a. — ¿Qué color te gusta?
— Me gusta el verde. (▶ Pista23)

b.— ¿Dijiste que te gusta el blanco?
— No, el verde. (▶ Pista 24)

La palabra *verde* tiene un acento léxico que, como el lector puede constatar, es percibido con un acento tónico en particular. Al escuchar los ejemplos, es posible percatarse de que el acento sobre la sílaba *ver-* no es realizado de la misma manera en ambos ejemplos: en (26a), la sílaba *ver-* no tiene ninguna prominencia frente al resto de las demás; no obstante, la misma sílaba sí la tiene en (26b). Un análisis acústico nos permite ver que, en efecto, en el caso (26a), la sílaba *ver-* no tiene ninguna relevancia tonal, mientras que en (26b), percibimos un movimien-

to dinámico ascendente que hace que la sílaba sea prominente. Este hecho lo representamos con L y LH respectivamente. La siguiente figura muestra dos acentos melódicos que son percibidos de manera diferente, y que además, tienen características melódicas distintas:

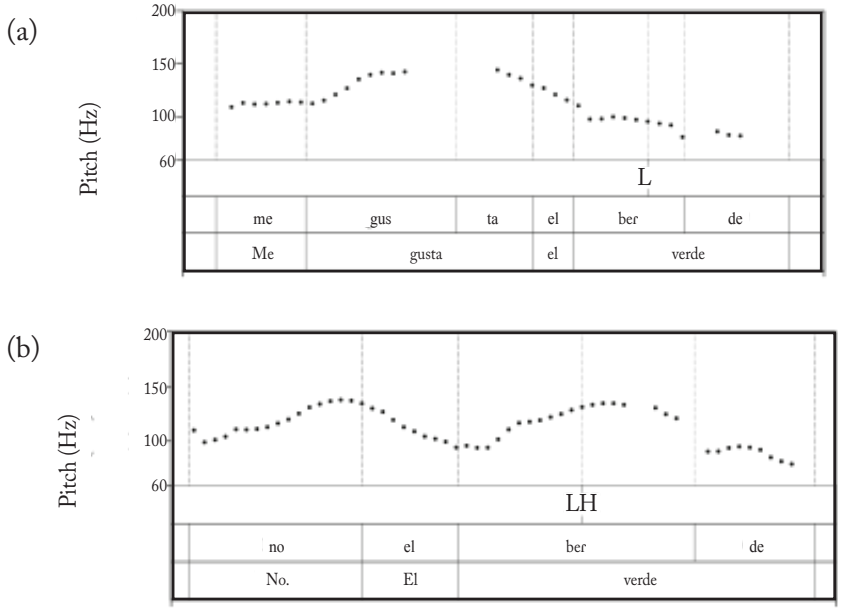


Figura 7.19. Acentos melódicos en español de México realizados como bajo (L) en (a) y como ascendente (LH) en (b)

Nuevamente, la pregunta que cabe hacerse es, ¿qué explica que el acento léxico del sustantivo *verde* sea realizado prosódicamente como L y LH en estos dos casos? Este ejemplo refleja dos modalidades declarativas. La única diferencia entre ambas secuencias es que se transmiten efectos semánticos diferentes. En (26a), la respuesta (*el verde*) es considerada, por el emisor del enunciado, como desconocida para su interlocutor que le hace la pregunta. En (26b), la respuesta (*el verde*), no es considerada como desconocida para el interlocutor, el emisor entonces considera que debe confirmar o aclarar la respuesta que, implícitamente, ya se ha mencionado anteriormente. La respuesta dada en el primer caso se conoce como una aserción producida en *foco amplio* o foco *informativo*, mientras que en el segundo caso es una aserción en *foco contrastivo* (Zubizarreta, 1998; Bosque y Gutiérrez-Rexach 2011; entre otros). Estos diferentes contextos

discursivos parecen ser las razones que motivan la aparición de dos acentos melódicos diferentes: L y LH.

Los acentos tónicos parecen ser realizados de formas particulares y tener una distribución en la lengua. Los acentos melódicos tienen una forma particular en relación con su posición del enunciado y los significados que los locutores queremos transmitir. Los enunciados se organizan en el discurso de distintas formas y también las palabras al interior de ellos. Para ilustrar este caso, imaginemos los siguientes diálogos en (27) y (28):

(27)

a. —¿Qué pasó?

b. — El libro de los animales prehistóricos desapareció. (▶ Pista 25)

(28)

a. —¿Qué pasó?

b. — Desapareció el libro de los animales prehistóricos. (▶ Pista 26)

El lector puede observar que las respuestas en (27b) y (28b) tienen algo en común: la información que transmiten es nueva para el interlocutor que hace la pregunta *¿Qué pasó?* No obstante, ambas respuestas son diferentes en tres planos. En el plano sintáctico, el orden en (27b) es sujeto + verbo, mientras que (28b) es verbo + sujeto. En el plano semántico y discursivo, el orden sujeto + verbo pone en relieve el sujeto (*el libro de…*), mientras que el orden verbo + sujeto pone de relieve la acción (*desapareció*). Finalmente, en el plano prosódico, los acentos melódicos no son realizados en los mismos lugares. Este último punto es el que nos interesa discutir.

Las respuestas en (27b) y (28b) contienen cuatro palabras con acento léxico y son potencialmente candidatas a recibir un acento melódico. Dichas sílabas candidatas se resaltan en negritas en (29):

(29) **li**bro, ani**ma**les, prehis**tó**ricos y desapare**ció**.

A este respecto, recordemos que no todos los acentos léxicos son realizados prosódicamente. Si una cima tonal es realizada en las cuatro sílabas portadoras

de un acento léxico, entonces podremos hablar de la realización de cuatro sílabas prominentes. Como hemos dicho, el parámetro acústico que da cuenta si un acento melódico es realizado en estas palabras es una prominencia marcada por un cambio de F_0 (Sosa, 1999). El lector notará que, en el primer caso, las tres primeras palabras tienen, efectivamente, un acento que las hace más prominentes que el resto que les precede. La sílaba portadora del acento léxico de la última palabra está, sin embargo, carente de prominencia tonal. Esto lo indicamos con el diacrítico LH y L en la siguiente figura:

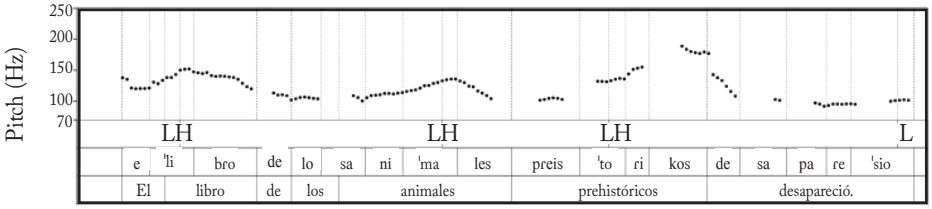


Figura 7.20. Acentos melódicos realizados como ascendentes LH y bajos (L) en español de México

¿Qué podemos decir con respecto al acento melódico marcado como L en la palabra final desapareció? ¿Acaso no debería tener una prominencia tonal como los tres acentos melódicos anteriores? En efecto, son varias las razones por las que podemos explicar que la palabra desapareció no tenga ninguna cima tonal. La primera de ellas es su posición: esta palabra se encuentra al final del enunciado afirmativo. La segunda de ellas es la configuración melódica que debe estructurarse al final del enunciado para transmitir el efecto que el locutor quiere expresar: en este caso, se trata de una información completamente desconocida para el interlocutor. No obstante, si analizamos la segunda secuencia, observamos que esta vez *desapareció* tiene una prominencia tonal, mientras que *animales prehistóricos* no muestran ningún relieve, como se observa a continuación:

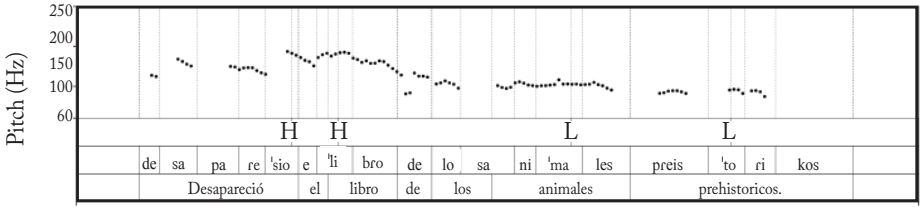


Figura 7.21.Acentos melódicos realizados como ascendentes LH y bajos (L) en español de México

Así, toda palabra puede realizarse con un acento tónico. La realización de este acento tónico no es percibida ni tiene las mismas propiedades acústicas en todos los contextos. Los acentos tónicos de las palabras pueden ser realizados prosódicamente de manera distinta en todas las lenguas. El lector debe recordar que un acento tónico depende siempre del contexto comunicativo y de su posición en el enunciado.

L

La adquisición de fenómenos prosódicos en L2: revisión teórica y didáctica

La adquisición de la prosodia de una L2

En el capítulo anterior mencionamos que la prosodia es el estudio de los parámetros tonales, acentuales y temporales de una lengua. Los elementos prosódicos forman parte del sistema fonológico del hablante: estos pueden distinguir y producir cambios de significado en el enunciado. Sin embargo, cada lengua cuenta con patrones entonativos y acentuales particulares que la hace diferente de las demás. Por ejemplo, la acentuación léxica puede distinguir el significado de las palabras como en español, italiano, inglés, pero no en francés, checo, u otras. Cada lengua puede expresarse con patrones melódicos diferentes, a pesar de que las estructuras sintácticas y sus significados semánticos sean similares.

En este sentido, en el plano prosódico, una lengua se diferencia de otra porque algunos elementos prosódicos presentes en la primera están ausentes en la segunda, o porque los elementos prosódicos en ambas pueden tener la misma función (tiene reglas fonológicas similares) pero son realizados de manera distinta (tienen realizaciones fonéticas diferentes). Los alumnos de una L2 se pueden encontrar en cualquiera de estos escenarios que pueden representar una facilidad o dificultad al momento de hablar en una L2.

Los estudios en adquisición de la prosodia de una L2, a diferencia de los estudios en fonética y fonología, son mucho más recientes (*cf.* Cortés, 2002a). En todo caso, a partir de los años 60, con los avances tecnológicos, estos estudios se han desarrollado velozmente, aportando nuevas explicaciones sobre cómo los hablantes adultos adquieren la prosodia de una L2. Por esta misma razón, las hipótesis al respecto deben tomarse con mucha mayor cautela, dado que los conocimientos que tenemos sobre el campo son aún limitados. A continuación, resumiremos algunos estudios que muestran evidencias empíricas sobre la adquisición de la prosodia de una L2.

Sobre los patrones acentuales en L2

Los estudios sobre la adquisición de patrones acentuales han sido de los más numerosos. Incluso, se han intentado formalizar a través de modelos como los de la marcación de Eckman (*cf.* § III. 3), a través de enfoques generativistas (Archibald 1993, 1998) y perceptivos (Dupoux, Sebastián-Gallés, Navarrete y Peperkamp, 2008).

Sobre la teoría de la marcación, al igual que en los estudios sobre adquisición de sonidos, algunas investigaciones como las de Rasier y Hiligsman (2007) han probado que los hablantes de lenguas de acento fijo tienen mayores dificultades de adquirir los patrones acentuales de una lengua con acento libre; y viceversa. En efecto, estos autores han demostrado que los hablantes del francés tienen más dificultad de adquirir el acento contrastivo del holandés L2 que los hablantes del holandés tienen para aprender el acento demarcativo en francés L2.

Desde el punto de vista generativista, los trabajos de Archibald (1993, 1998) han demostrado en qué medida la adquisición de los parámetros de acentuación está vinculada a la edad del aprendiente, el tiempo de exposición de la L2, la percepción auditiva de la sílaba acentuada constreñida por la L1 y las particularidades prosódicas que deben dominarse de la L2. Archibald ha basado sus estudios en la adquisición del acento en inglés por estudiantes de diversas nacionalidades, concluyendo que durante la construcción de la interlengua de la L2 están en juego la transferencia de las reglas de la L1, la adquisición de los nuevos parámetros de la lengua meta y las reglas constreñidas por la gramática universal.

Otros autores como Dupoux *et al.* (2008) han concluido que la percepción de la sílaba acentuada está limitada por los patrones de acentuación de la L1. En sus estudios, estos autores apuntan cómo los hablantes nativos de francés, polaco, finés, español y húngaro perciben la sílaba acentuada. Su objetivo era probar que los hablantes cuya L1 se caracteriza por ser una lengua con acento demarcativo —en este caso el francés— presentan mayores dificultades que los hablantes del finés, húngaro, polaco y español, cuya L1 se caracterizan por tener un acento predecible en la palabra. Los autores concluyen que los francoparlantes presentan una fuerte *sordera lexical* al intentar identificar sílabas acentuadas y su respectiva posición frente a los hablantes de otras lenguas. Estos estudios confirman que existe también una *sordera fonológica prosódica* impuesta por la L1 (*cf.* § IV. 2).

Sobre los patrones entonativos en L2

"La entonación es uno de los elementos más difíciles de adquirir en la L2", mencionaban Léon y Martin (1971:38); y al parecer, es uno de los elementos prosódicos en la L2 que requiere de mucho tiempo de aprendizaje. Los estudios al respecto son mucho más recientes que los que se tienen en la adquisición de otros aspectos prosódicos. La mayoría de estos estudios se han enfocado en describir la entonación de la interlengua de las producciones orales de estudiantes de inglés como L2, y en menor medida, de otras lenguas. Gracias a esto, se ha probado que existen muchos patrones comunes en la producción de movimientos melódicos de los hablantes de L2: tienden a ser más amplios y suelen superar en número a los contornos descendentes. En efecto, Chen y Fon (2008) han mostrado que los hablantes del chino mandarín, al hablar inglés L2, pueden indicar las palabras acentuadas e inacentuadas en el enunciado, pero con perfiles melódicos diferentes a los que se observan en la L1: los valores del tono en las sílabas tónicas son superiores que los que producen los hablantes nativos de inglés. Algo similar fue encontrado por Cortés (2004). Este autor resalta el tipo de curvas entonativas que, de acuerdo con su estudio, resultan más complicadas para los sinohablantes que hablan español como L2: enunciados exclamativos e interrogativos seguidos de los declarativos. Sus resultados muestran que los contornos entonativos de los sinohablantes se realizan con mucha mayor altura tonal, como lo harían en su L1. Otros estudios más recientes como los de Santiago y Delais-Roussarie (2015) han encontrado efectos similares: los hispanohablantes mexicanos marcan la modalidad interrogativa del francés L2 con contornos melódicos más altos que los observados en la L1. En algunos casos, el empleo frecuente de alturas tonales más amplias puede ser atribuibles a la L1. En otros casos, estas pueden estar relacionadas con el proceso de adquisición propio de la L2, como el efecto de algunos universales prosódicos. Por ejemplo, estos autores observaron que los estudiantes tienden emplear los contornos ascendentes al final de las preguntas pronominales en francés L2. Sin embargo, en su L1 así como en la producción de los hablantes nativos del francés, los contornos descendentes son los más comunes en este tipo de preguntas. Esto podría demostrar que en las etapas tempranas de la adquisición de la entonación de una L2, la interlengua podría estar más bien afectada por los universales prosódicos (Gussenhoven, 2004) y en

menor grado por una transferencia de la L1. Dichos universales establecen que los movimientos melódicos ascendentes son asociados a la modalidad interrogativa en casi todas las lenguas.

Otros estudios han intentado explicar la relación entre la adquisición, los movimientos melódicos asociados a los acentos nucleares y los significados que aportan al enunciado. Autores como Ramírez Verdugo (2005) han estudiado las producciones orales de estudiantes hispanohablantes de inglés L2. De acuerdo con estos autores, los estudiantes no distinguen los patrones entonativos asociados a las preguntas conocidas como *tag questions* (del tipo *He's american. Isn't he?*) cuya función es confirmar el contenido de la pregunta o solicitar la respuesta del interlocutor. En inglés, una *tag question* confirmativa se realiza con un contorno ascendente-descendente (*raising-falling contour*), mientras que una *tag question* que solicita un sí o no como respuesta se realiza con un contorno ascendente. Los estudiantes hispanohablantes, emplean sistemáticamente el contorno ascendente para ambos tipos de preguntas. Al analizar estos errores prosódicos, los autores concluyen que los hispanohablantes tienden a generalizar ciertas elecciones prosódicas a contextos en los que requerirían diferentes realizaciones en la L2. Algo similar observaron Ramírez Verdugo y Romero (2005), al constatar que los hispanohablantes emplean sistemáticamente el contorno descendente para expresar duda en inglés como L2, en lugar de emplear el contorno descendente-ascendente que se emplea en esta lengua.

Podríamos resumir que, en materia de entonación, lo que caracteriza el habla de los estudiantes en la mayor parte de estudios de adquisición de la prosodia de L2 son (*cf.* Mennen, 2007):

- movimientos melódicos más amplios y en mayor número.
- problemas de acentuación (sílabas que deberían ser inacentuadas, tienen una prominencia).
- sobregeneralización de contornos ascendentes finales al producir oraciones interrogativas.
- errores en la elección de la forma del contorno nuclear y el significado que transmite.

Estas evidencias pueden mostrar que la comunicación oral en L2 se vuelve más difícil cuando el contenido de un enunciado no es indicado apropiadamente mediante los patrones melódicos que le corresponden. La modalidad del enunciado puede ser mal interpretada si en lugar de un contorno descendente se realiza uno ascendente.

Hoy en día, los estudios tratan de hacer una diferencia entre la influencia fonológica y fonética en materia de entonación en L2. Mennen (2007) propone que la influencia de la L1 a nivel fonético se puede ejemplificar cuando los estudiantes realizan una subida del tono para indicar la modalidad interrogativa en su propia lengua, pero esta subida tiene una forma distinta de la que se observaría normalmente (más/menos gradual, en menor tiempo, alineada con la sílaba tónica, pretónica, etcétera). Dichas dificultades al realizar los tonos apropiados no cambian el sentido de lo que se expresa. Por el contrario, la influencia fonológica puede ocurrir cuando los estudiantes se usan tonos ascendentes en la L2 en lugar de los descendentes debido a que en su L1 es así.

Mennen (2007) propone que para entender la adquisición de la entonación de una L2, primero se deben establecer las diferencias entonativas del reportorio de los tonos fonológicos, su forma y los significados asociados a estos. Sin embargo, aún faltan estudios más robustos para poder establecer esta diferencia, ya que la distinción entre lo fonético y lo fonológico en la L1 no está claramente dictada en las descripciones de las lenguas.

Sobre el ritmo en L2

La mayor parte de los estudios sobre el ritmo en L2 se han interesado en identificar el habla no nativa de la nativa en lenguas cuya tipología rítmica es distinta (*cf.* § VII. 2.3.). Así, muchos estudios como los de Adams (1979), Taylor (1981), Trofimovich y Baker (2006), entre otros, han intentado identificar los patrones rítmicos y temporales del habla en L2. Las principales conclusiones que se pueden formular al respecto es que los hablantes de una L2 tienen dificultades al reproducir estos patrones:

- en inglés como L2, los estudiantes hispanohablantes no reducen la duración de las vocales en sílabas inacentuadas; es decir, en la adquisición de la regulari-

dad acentual del inglés, los hispanohablantes producen las sílabas acentuadas e inacentuadas de igual manera;

- la duración y los patrones rítmicos particulares de la L1 se transfieren a la L2. Por ejemplo, la duración final asociada a los grupos rítmicos en italiano es observada en la producción de oraciones en francés como L2;
- el ritmo de la L1 tiene una influencia en la adquisición de la duración de la L2, lo que provoca una alteración de la organización sintáctica y prosódica de la L2;
- las reglas fonológicas sobre la acentuación de la lengua meta pueden subordinarse a la estructura rítmica de la L1.
- si la estructura silábica en la L1 es simple, puede condicionar la velocidad del habla en una lengua con estructura silábica compleja: un estudiante japonés, cuya L1 solo dispone de sílabas CV tendrá patrones rítmicos diferentes al hablar en español como L2, donde la estructura silábica puede ser CCVCC.

Los estudios sobre el ritmo basados en medidas fonéticas (cantidad de sílabas articuladas en milisegundos) aún siguen siendo bastante polémicos, dado que están íntimamente ligados, sobre todo, a patrones acentuales. Por esta razón, en estudios recientes, la adquisición del ritmo de una L2 está más vinculada a factores lingüísticos como la adquisición de patrones acentuales y la estructura silábica.

Sobre el tiempo de exposición y la edad

Anteriormente mencionamos la Hipótesis del Periodo Crítico (*cf.* § VI. 4.1) y la adquisición de los sonidos en L2. ¿En qué medida esta hipótesis ha sido estudiada para la adquisición de la prosodia en L2? Al parecer, dicha hipótesis también fue de mucho interés en las investigaciones desarrolladas entre 1960 y 1980. En varios estudios se intentaba probar si existía una edad en la cual los hablantes de una L2 no podían adquirir una buena pronunciación como lo haría un niño. No obstante, debido a todos los factores que aún pueden intervenir, esta es aún discutida hoy en día.

En este sentido, algunos estudios que apoyan esta idea son los de Tahta, Wood y Loewenthal (1981), quienes mostraron que los hablantes perdían su capacidad de reproducir la entonación en L2 alrededor de los 8-11 años, mientras que la

capacidad para reproducir los segmentos en la L2 declinaba progresivamente entre los 5 y 15 años. Esto probó que la adquisición de la prosodia estaba más fuertemente constreñida por la edad y el periodo crítico que la adquisición de los sonidos.

Sin embargo, mucho más recientemente, otros estudios elucidan mejor la influencia de la edad y el tiempo de exposición, mostrando que esto no siempre es así. Trofimovich y Baker (2006) muestran que a mayor tiempo de aprendizaje, la producción de los patrones rítmicos se mejora. En su estudio, estos autores confirman que para ciertos hablantes coreanos que hablan inglés como L2, la edad a la cual fueron expuestos es contundente para tener mayor fluidez, pero que también lo es el factor tiempo de exposición a la L2. Esto indica que los coreanos logran tener mayor fluidez en la L2, aun cuando no han sido expuestos antes del periodo crítico del cual se hablaba anteriormente. Los autores no niegan, sin embargo, que la edad puede tener un papel importante. En todo caso, estos estudios muestran claramente que las teorías que consideraban la prosodia como un elemento difícil de adquirir en la L2; dada la hipótesis del periodo crítico, deben reconsiderarse.

Sobre la relación entre prosodia, fluidez, la inteligibilidad y el acento extranjero

La fluidez es una noción que está muy relacionada con los aspectos prosódicos y fonológicos de una lengua. De acuerdo con Fillmore (1979), la fluidez tiene cuatro aspectos: (1) la habilidad para hablar durante un tiempo considerable con pocas pausas y sin interrupción, (2) la habilidad para hablar con coherencia de manera razonada y con un número importante de enunciados semánticamente aceptables, (3) habilidad para hablar de cosas apropiadas en un rango amplio de contextos, (4) habilidad creativa para utilizar diferentes recursos del lenguaje (expresar ideas de maneras diferentes, hacer bromas, variar el estilo, crear metáforas, etcétera).

En estudios de L2, la fluidez es un término mucho más complejo. La fluidez puede estar asociada a la rapidez del habla. Por otra parte, la fluidez es una competencia que exige medidas de todo tipo: dominio sintáctico, semántico, pragmático y sobre todo, prosódico. Así, un estudiante, para poder tener fluidez en la L2, debe dominar varios aspectos prosódicos, dentro de ellos, la frecuencia de pausas

utilizadas, la cantidad de sílabas utilizadas para formar enunciados, la velocidad en que estas son articuladas y otros factores temporales.

Estudios como los de Riazansteva (2001) han sugerido que los aspectos más importantes relacionados con el dominio oral de una L2 están fuertemente asociados con la duración de las pausas, el número de estas producidas por un fragmento de discurso dado, y el número de sílabas articuladas en un periodo de tiempo dado. El dominio de la fluidez parece ser entonces, un aspecto muy importante en la competencia oral de los alumnos. Muchos estudios confirman que el dominio de los aspectos prosódicos (acentuación, melodías apropiadas y duraciones adecuadas), además de un número considerable de enunciados y palabras producidas en un margen de tiempo en la L2 son una muestra de discursos fluidos o fluidez. Estos aspectos han sido estudiados muy recientemente en la L2.

Por otro lado, la inteligibilidad está muy relacionada con la fluidez: la comprensión del discurso en L2 se ve menos afectada con errores de tipo segmental que de tipo suprasegmental. El acento extranjero no solo se debe a los errores que tienen los hablantes en la pronunciación de vocales y consonantes; sino también por los errores prosódicos. De hecho, los hablantes somos muy sensibles a los patrones prosódicos que no corresponden a la L1. Autores como Boula de Mareüil y Vieru-Dimulescu (2006), Jilka (2000), entre muchos más, confirman que la percepción de un acento extranjero está más asociada a los errores en el plano prosódico que a los errores a nivel segmental. Esto muestra que el rol de la prosodia es importante tanto en la producción oral de los estudiantes como en la percepción de un acento extranjero.

Enfoques como los de Young-Scholten (1993) proponen que la influencia de la L1 en el plano prosódico persiste a lo largo de la adquisición. No obstante, otros autores (Mennen 1999, 2007), argumentan que la adquisición de los patrones prosódicos tiene un cierto orden: los hablantes adquieren primero los patrones fonológicos antes que la realización fonética correcta de estos patrones.

La transferencia es vista, muy a menudo, como un factor lingüístico de los más importantes para la adquisición de la prosodia de la L2. Esta podría constreñir la adquisición de nuevos parámetros prosódicos de una L2 (Mennen 2007; Jilka 2000). Los resultados obtenidos en numerosos estudios lo muestran sistemáticamente. No obstante, estos trabajos también muestran que otros factores que

pueden influir son la edad en la cual se aprende la L2 y el tiempo de exposición a la nueva lengua. Por otro lado, la transferencia no puede por sí sola explicar todos los errores prosódicos de la L2. Muchos patrones prosódicos, que difieren de la L2, y que son observados en la producción oral de los estudiantes de la L2, tampoco son observados en su L1. Estos errores no pueden ser entonces atribuidos a la L1, sino a otro tipo de razones como un cierto orden de adquisición prosódica, la edad a la que se empieza a estudiar la L2, entre otros.

Hasta el momento, no existe una descripción comprensiva de los rasgos fonológicos y realizaciones fonéticas que permitan explicaciones más contundentes sobre la adquisición de la prosodia de una L2. Mucho de esto es debido a problemas de orden metodológico de los estudios realizados en esta área: los datos analizados han sido obtenidos por un número limitado de participantes y restringido a un solo estilo de habla (lectura en voz alta sobre todo); se centran en un aspecto prosódico aislado de la L2 olvidando el contexto de aprendizaje de los hablantes de la L2 y los factores no lingüísticos que pueden tener una influencia en su adquisición (motivación, edad, etc.).

Hasta la fecha, los estudios que aquí hemos presentado nos permiten resumir varios puntos sobre la adquisición de los patrones prosódicos en la L2:

- la prosodia de la L1 puede influir en la producción de los parámetros prosódicos de la L2,
- la L1 puede provocar una sordera fonológica en la percepción de ciertos parámetros como el acento y la duración,
- los hablantes de una L1 en particular logran dominar más fácilmente ciertos parámetros prosódicos de la L2 que otros,
- el dominio de la prosodia de la L2 tiene una relación con la edad y el tiempo de exposición a la L2,
- a diferencia de los recién nacidos, quienes adquieren la entonación y los patrones rítmicos de la L1 antes que los fonemas y segmentos; los adultos tienden a adquirir los patrones prosódicos de la L2 en las etapas finales de la adquisición.

Así, el profesor de L2 debe retener que: (i) la adquisición de la prosodia de una L2 es un proceso largo y representa un desafío para los estudiantes, (ii) la habilidad de producir parámetros prosódicos de la L2 forma parte de un sistema

lingüístico en constante evolución y dicha habilidad está vinculada a factores de tiempo de exposición o instrucción a la L2, a la edad y a las reglas prosódicas de la L1, y; (iii) los hablantes tienen la facultad de adquirir nuevos parámetros prosódicos de la L2.

Los resultados que aquí hemos presentado se han alejado mucho de las aplicaciones didácticas. Los profesores de L2 se ven en un dilema ante los resultados de recientes investigaciones cuyo objetivo es actualizar los estudios de la entonación y no de la adquisición y su didáctica. Si bien, mucha de la información que encontramos en los estudios dedicados sobre la adquisición de la prosodia de una L2 en los años 80 es, por naturaleza, didáctica y pedagógica —los resultados son muy útiles para que los profesores de L2 ayuden a mejorar la competencia prosódica de sus alumnos—, recientemente los estudios se han vuelto mucho más experimentales. Los resultados en las investigaciones sobre adquisición de L2 sirven para comprender mejor los aspectos fonológicos y fonéticos de una L1, pero poco para entender cómo enseñarlos. En los puntos siguientes, haremos un esbozo somero sobre qué consideraciones metodológicas deben tomarse en cuenta en la didáctica de la prosodia en la L2. Con esta parte, intentamos construir un puente entre la investigación y la práctica docente.

La didáctica de la prosodia

Normalmente, donde hay habla, hay modulación de la voz. Cuando alguien mantiene una entonación monótona hace un gran esfuerzo fisiológico: se debe mantener la respiración y contener las presiones subglóticas. Perceptivamente, una entonación monótona es tediosa y aburrida. Eso no cumple con las funciones de la lengua que busca la comunicación. También podemos decir que donde hay habla, hay acentuación: los locutores enfatizamos ciertas palabras en los enunciados para dar relevancia a una información sobre otra. Y finalmente, donde hay habla, hay agrupación de grupos prosódicos: las sílabas se organizan en grupos melódicos que facilitan la comprensión del mensaje.

Uno de los objetivos de cualquier profesor de L2 es lograr que sus alumnos desarrollen habilidades y competencias orales eficientes en el salón de clases.

Esto se traduce en una comunicación exitosa entre un hablante de la L2 y su interlocutor. En relación con las habilidades fonéticas y fonológicas, la prosodia forma parte de estas competencias que le permitirán al alumno lograr una comunicación eficaz en la L2. No obstante, el objetivo no es lograr que los alumnos tengan las habilidades orales de un hablante nativo, sino que sean capaces de comunicarse eficaz y claramente en la L2.

El profesor deberá evaluar qué cualidades fonéticas y fonológicas de la L2 deben mejorarse. No se busca pues que el locutor de la L2 se vuelva un hablante nativo, sino un mejor hablante de la L2, y esto incluye el nivel prosódico. En los siguientes puntos, desarrollamos algunas perspectivas metodológicas enfocadas a la enseñanza de la prosodia de una L2.[43]

Algunas perspectivas para la didáctica de la prosodia

Uno de los desafíos más grandes en el aprendizaje de una L2 es poder segmentar la cadena hablada en grupos melódicos. Uno de los índices para segmentar la cadena hablada son las fronteras de ciertos grupos prosódicos. Así, en francés es más fácil identificar la palabra *chat* en (30) que en (31): en (30) la palabra recibe un acento tónico y, al mismo tiempo, tiene un tono de frontera que delimita un grupo acentual en esta lengua; mientras que en (31) la palabra no tiene ninguna relevancia tonal:

(30)
fr. [le gros chat] [grimpait aux arbres]
'El gato gordo trepaba los árboles'
(31)
fr. [le livre] [racontait l'histoire] [d'un chat grinçaux]
'El libro contaba la historia de un gato tristón'

En español, toda palabra léxica lleva un acento léxico, pero no todos los acentos léxicos son marcados en la cadena hablada por un parámetro acústico (llámese tono, duración o intensidad). En la tradición española, hay un solo vocablo

[43] Ejemplos más precisos, así como algunas fichas pedagógicas al respecto se encuentran en el Capítulo X de este libro.

acento. No obstante, debemos recordar la diferencia entre *acento léxico* y *acento tónico* que hemos mencionado en el capítulo anterior. Una sílaba portadora de acento léxico es potencialmente portadora de un tónico. Pero no necesariamente es una relación inalienable. Es decir, una sílaba puede tener un acento léxico pero sin ser acentuada fonéticamente. A la inversa, no todas las sílabas acentuadas en el plano fonético son las portadoras de un acento léxico. El profesor debe hacer sensible de este fenómeno al alumno indicando en qué contextos, una sílaba debe ser acentuada tónicamente.

Para ello, se puede recurrir a la escucha de enunciados en contextos. En inglés, por ejemplo, la acentuación de las palabras depende de la información que se quiere poner en relieve. Esto se puede saber con el contraste de significados en (32), (33), (34) y (35):

(32)
in. *George has PLANS to leave*.
'George planea irse'
(33)
in. *George has plans to LEAVE*.
'George tiene planes que va a abandonar'
(34)
in. *Helen left diRECtions for George to follow*.
'Helen le dio a George instrucciones para seguir'
(35)
in. *Helen left directions for GEORge to follow.*
'Helen le dio instrucciones a George de seguirla'

También se puede enseñar en qué medida las frases intermedias ayudan a interpretar el significado de ciertos enunciados por medio de contrastes. Por ejemplo, una ruptura melódica en diferentes lugares permite distinguir dos significados:

- [Lilas y lirios]FI amarillos
  (las dos flores son amarillas)
- [Lilas]FI y lirios amarillos

(solo los lirios son amarillos)

- in. [Mary dressed and fed]FI the baby
  'Mary vistió y alimentó al bebé'
- in. [Mary dressed]FI and fed the baby
  'Mary se vistió y alimentó al bebé'
- in.[Mary gives her]FI dog biscuits
  'Mary le da (a ella) croquetas para perro'
- in. [Mary gives her dog]FI biscuits
  'Mary le da a su perro croquetas'
- in. [The parable shows]FI [what suffering]FI men can create
  'La parábola muestra el sufrimiento que los hombres pueden crear'
- in. [The parable shows]FI [what suffering men]FI can create
  'La parábola muestra lo que los hombres que sufren pueden crear'

Para la didáctica de la acentuación, el profesor de L2 debe tomar en cuenta qué parámetros acústicos son los más importantes para dar cuenta de las prominencias de las sílabas. Así en francés, la duración y el movimiento melódico en la sílaba dan cuenta de la acentuación. No obstante, en español, la duración parece ser menos importante, dado que el movimiento melódico es más determinante. El profesor debe considerar que el alumno podrá usar cualquiera de estos parámetros para la acentuación de la sílaba. Por esta razón, la sílaba es la mejor estructura para enseñar la prosodia. La sílaba permite hacer juegos de palabras. Los hablantes ponen mayor atención a las partes del enunciado donde hay una prominencia acentual. Los estudiantes detectan fácilmente el lugar en donde cae el acento. Al mismo tiempo, aporta un significado al enunciado. Los profesores pueden enseñar a sus alumnos qué palabras se deben acentuar de acuerdo a la respuesta que se dé a ciertas preguntas. Por ejemplo, en (36), la respuesta más apropiada es (b), en (37) es (a) y en (38) es (c):

(36)

—¿Qué manzanas fueron cultivadas por el abuelo ?

a. — Las MANZANAS rojas.

b. — Las manzanas ROJAS.

c. — LAS manzanas rojas.

(37)

—¿Quién cultivo las manzanas ?

a. — Mis dos HERMANOS.

b. — MIS dos hermanos.

c. — Mis DOS hermanos.

(38)

—¿El abuelo cultivó peras amarillas?

a. — No, FUERON manzanas rojas

b. — No, fueron manzanas AMARILLAS

c. — No, fueron MANZANAS amarillas

Por otro lado, para practicar el acento contrastivo son útiles las actividades de localización de lugares en un mapa que permiten, además, la interacción oral:

— ¿Me voy a la derecha o a la izquierda?

— A la DERECHA.

La descripción de la entonación en las gramáticas requiere de un tratamiento pedagógico. Por ejemplo, la descripción de los contornos entonativos en inglés *rising/falling, fall-rise, falling, top, mid and low-rising* puede confundir al estudiante de L2 y al profesor. Las nociones de frase entonativa, pie y sílaba provocan el mismo problema. De ahí que deba hacerse un énfasis en el contraste de los significados que conllevan los distintos contornos. Los enunciados en (39) y (40) pueden ser un buen ejemplo:

(39)

in. *He doesn't beat his wife because he loves her.*

'No le pega a su mujer porque la ama'

(40)

in. He doesn't beat his wife because he loves her.

'No es que le pegue a su mujer porque la ama (sino por otra razón)'

En español, el mismo contraste de significados puede darse en (41) y (42):

(41)

a. ¿Cómo? ¿Le vamos a pegar al niño?

b. ¡Cómo le vamos a pegar al niño!
c. ¿Cómo le vamos a pegar al niño?
d. Como le vamos a pegar al niño…

(42)

a. No está cerca de la avenida.
b. No. Está cerca de la avenida.

Además de mostrar los contornos melódicos pertinentes para cada enunciado, el docente puede mostrar el contraste de significados haciéndose valer de la escritura como en (43) y (44). Los paréntesis señalan dónde debe realizarse un tono de frontera para agrupar la información en dos grupos melódicos:

(43)

a. Those who sold quickly (.) made a profit
   'Los que vendieron rápidamente obtuvieron un provecho'
b. Those who sold (.) quickly made a profit.
   'Los que vendieron obtuvieron rápidamente un provecho'

(44)

a. The Conservatives who like the proposal (.) are pleased.
   'Los Conservadores que les gusta la propuesta están contentos' (solo algunos).
b. The Conservatives (.) who like the proposal (.) are pleased.
   'Los Conservadores, que les gusta la propuesta, están contentos' (todos ellos).

También es importante que el alumno considere la distribución de los elementos prosódicos en el enunciado. Si el profesor quiere enseñar que para todo complemento oracional le corresponde una agrupación prosódica en particular (*cf.* Capítulo VII), debe tomar en cuenta que este elemento puede aparecer en varias partes del enunciado. Así, en (45), el complemento "En verano" puede ser insertado en los lugares señalados por (.). El profesor puede pedir a los alumnos que los complementos, al interior de la frase, provoquen un agrupamiento prosódico, y que tal debe ser articulado con una subida del tono al final del mismo. Los alumnos deben estar conscientes que estos complementos, cada vez que son insertados en (.) provocarán un agrupamiento melódico particular:

(45)

(.) Voy a tomar (.) mis vacaciones (.).

Si la enseñanza de la prosodia se hace a partir de un apoyo escrito, como la lectura de textos, se recomienda que el docente tome en consideración que cuando empezamos a leer en L2, no se tiene suficiente preparación. Los estudiantes se enfrentan a un texto que requiere para su lectura de competencias tanto ortográficas y fonológicas (asociación grafema-sonido) como morfofonológicas (acento léxico de las palabras, si lo hay) y semánticas (acento contrastivo, marcadores discursivos, pausas, etc.). Puede ser muy difícil manejar toda esta información al mismo tiempo, requiere de preparación y entrenamiento gradual. Aunque hay estrategias positivas de la L1 que pueden transferirse, habrá que considerar que la lectura en voz alta es la técnica más difícil para sistematizar la prosodia.

Consideraciones finales

La pronunciación ha sido descuidada últimamente en los programas de enseñanza de L2. En materia de prosodia, la afirmación es igualmente válida. Lo que podría ser más relevante para el estudiante es el estudio de la entonación en actividades comunicativas, en los mensajes que se pueden expresar de manera cotidiana y en lo evidente, el contraste de significados. Esto no implica necesariamente que el estudiante deba adquirir un metalenguaje complejo y difícil. El profesor de lenguas puede transformar estos fenómenos en términos pedagógicos, para ello, se sugiere que tenga presente los siguientes aspectos:

- Es más fácil escuchar las diferencias en la entonación cuando no hay otros elementos que interpretar: el léxico, la sintaxis. Por ello, es recomendable utilizar enunciados simples y con vocabulario conocido o con palabras carentes de sentido (logatomos) que permitan al estudiante concentrarse únicamente en la melodía de un enunciado.
- La enseñanza de la prosodia no es unidimensional. Todo lo contrario, es multidimensional: el profesor se apoya en el conocimiento léxico, semántico, sintáctico y pragmático.

Además, se recomienda que:

- Los ejercicios con pares mínimos realcen el contraste de significado entre las formas prosódicas.
- Los ejercicios sobre prosodia se realicen desde los niveles básicos, con actividades sencillas.
- El alumno se apoye en la sintaxis para recordar el tipo de movimientos melódicos asociados a los grupos prosódicos de complementos oracionales o de frases entonativas.
- Las actividades incluyan interacciones orales.
- El diseño de las actividades tengan en cuenta la comprensión oral y la pronunciación de sonidos o segmentos.
- Las actividades sean variadas: juego de roles y simulación, completar información, representar telenovelas, proyectos de investigación, actividades comunicativas (llamadas de urgencia a la ambulancia, confirmación de un vuelo, etc.).

Consideramos que si los profesores de L2 comprenden, en la medida de lo posible, los contrastes fonológicos en la prosodia de la lengua meta, así como sus realizaciones fonéticas, los alumnos estarán inmersos en un proceso de intercambio de información significativa. Para adquirir la prosodia de la L2 podemos recurrir a varias técnicas:

- Conocimiento teórico: el profesor enseña a sus alumnos la relación forma-función de la prosodia de una manera clásica, como se enseñarían las estructuras sintácticas, el vocabulario.
- Conocimiento fonológico: el profesor enfatiza la función de los elementos prosódicos con ejemplos, contrastando el significado.
- Ejercicios de producción oral: el profesor pide a los alumnos reproducir una serie de patrones prosódicos en función del contexto discursivo y la estructura sintáctica.
- Ejercicios de percepción auditiva: el profesor pide a sus alumnos escuchar, identificar y discriminar los distintos elementos prosódicos.

Recomendamos utilizar un método ecléctico que le permita elegir la técnica más adecuada de acuerdo a la situación de su clase: puntualizar en la forma cuando se requiera; escuchar y repetir cuando sea pertinente; invitar a producir la nueva lengua cuando sea el momento propicio. Ahora bien, no es lo mismo pedir al estudiante que repita, a que ponga atención en algún aspecto dado en un contexto de comunicación. Esto lo ejemplificaremos en los ejercicios propuestos más adelante en este manual.

Pocos son los estudios actuales que buscan analizar los efectos de una enseñanza formal de la prosodia en L2. Derwing y Rossiter (2003) muestran que esta puede mejorar la inteligibilidad y la fluidez de los estudiantes en la L2, mucho más de lo que la de los segmentos puede aportar. Estos autores proponen que la enseñanza de la prosodia es primordial para la inteligibilidad del discurso. Jenkins (1998) argumenta que este tópico de la L2 se debe centrar en los fenómenos que tienen un efecto importante en la inteligibilidad de las producciones orales del discurso. También señala que en los aspectos prosódicos solo uno es de vital importancia: la posición final del enunciado, que permite contrastar significados. El resto del perfil melódico del enunciado no necesita una enseñanza explícita.

Sin embargo, nosotros creemos que sí es necesario puntualizar en todos los aspectos prosódicos de la L2, ya que contribuirán a una mejor inteligibilidad de la L2 y a una mejor competencia pragmática. Además, consideramos que al enseñar pronunciación, lo ideal es iniciar con la prosodia, pero sin dejar a un lado los aspectos segmentales.

Brazil, Coulthard y Johns (1980) proponen que la didáctica de la entonación debe darse en contextos discursivos. Chun (2002) plantea que en contextos naturales, en interacciones orales, y que debe alejarse de una óptica estructuralista y generativista. Al no existir una correspondencia de uno a uno entre forma y entonación, la prosodia solo puede interpretarse en contexto. Por esta razón, la intención de la propuesta pedagógica del Capítulo X está concebida en este sentido.

Tercera parte

3

P

Propuesta didáctica para la enseñanza de la pronunciación

El presente capítulo ofrece una propuesta para la enseñanza de la pronunciación, así como las pautas en las que se sustenta. Si bien es cierto que esta todavía tiene mucho camino que recorrer, también es necesario reconocer que en años recientes se ha incrementado el interés por crear materiales más acordes con los métodos y enfoques utilizados actualmente en la enseñanza de las lenguas extranjeras y segundas (Pennington, 1994; Dalton & Seidlhofer, 1994; Celce-Murcia, 1996; Poch, 1999, 2004; Cortés, 2002b; Llisterri, 2003; Iruela, 2004; Gil, 2007; Gilbert, 2008; León & León, 2009; Carranza, 2012,entre otros). Así, la propuesta que presentamos es una invitación para acercarnos a la enseñanza de este aspecto que, como es sabido, ha sido uno de los más olvidados en el salón de clases.

Uno de los objetivos de las actividades es atender los problemas de pronunciación más evidentes a los que se enfrentan los estudiantes de una L2: por un lado, aquellos problemas provocados por la confusión (o la malinterpretación) de los elementos prosódicos (acento, ritmo, entonación)y segmentales (sonidos) de una L2 con los de la lengua materna, por ser muy similares o diferentes; por otro, aquellos que, precisamente por no causar dificultades, pueden aprovecharse para reforzar la autoconfianza de los estudiantes al enfrentarse al sistema de sonidos de la lengua meta. Los ejercicios propuestos van en su mayoría enfocados a la enseñanza del español como lengua extranjera (ELE), pero podrán adaptarse a la adquisición de los sonidos de otras lenguas. Además, tienen la característica de orientar la atención del estudiante primero a la percepción auditiva y después a la producción oral, con el fin de dar tiempo para establecer representaciones mentales en el nivel prosódico y segmental.

Es importante señalar que las actividades propuestas no pretenden que los estudiantes alcancen una pronunciación de hablante nativo, sino que lleguen a comprender y producir mensajes orales cotidianos de manera más eficaz. Sin embargo, si el estudiante aspira a alcanzar una pronunciación cuasinativa, estas actividades pueden serle útiles de igual manera. Hay que subrayar que esta

propuesta no pretende ser "la solución" para resolver todos los problemas de pronunciación, sino tan solo ofrecer algunas respuestas y opciones, de entre las que el profesor elija las que más le convengan. A continuación, se plantean algunas preguntas con su respuesta inmediata, con el fin de establecer algunos criterios y objetivos.

¿Cuál es el nivel de los estudiantes?

Estas actividades están pensadas para estudiantes, generalmente adultos, que inician el aprendizaje de una L2. No obstante, las actividades pueden ser de mucha utilidad para estudiantes de niveles avanzados que suelen tener problemas de pronunciación correspondientes a niveles básicos.

¿Qué habilidades cognitivas importantes se quieren desarrollar en los estudiantes?

La competencia fónica[44] que permite a los estudiantes percibir y producir los sonidos vocálicos y consonánticos, así como sus variantes alofónicas en la cadena hablada, la estructura silábica, la distribución de los acentos prosódicos, el ritmo y la estructura entonativa de los enunciados de la lengua meta.

¿Qué habilidades afectivas y sociales se quieren desarrollar en los estudiantes?

- Habilidades para trabajar de manera individual y en grupo.
- El respeto y la comprensión por la otra cultura.
- El respeto por las distintas variantes de pronunciación de una lengua.
- La comprensión de que cada estudiante tiene diferentes problemas de pronunciación debido a la transferencia de ciertos patrones fónicos establecidos en su primera lengua o incluso en otras lenguas que haya aprendido con anterioridad.

¿Qué habilidades metacognitivas se desea que desarrollen los estudiantes?

- Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje que llevan a cabo.
- Evaluar la efectividad de las estrategias y actividades propuestas.

[44] Las competencias son la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones. Véase el desarrollo de la competencia fonética-fonológica en Consejo de Europa, 2002:113-114.

- Determinar métodos para mejorar las estrategias personales de aprendizaje y técnicas de estudio.

¿Qué tipo de problemas se quiere que los estudiantes resuelvan?

- Reconocer las dificultades de la pronunciación de una L2.
- Tener la capacidad de autocorregirse.

¿Qué conceptos se desea que los estudiantes apliquen?

- Los conocimientos sobre los elementos prosódicos y segmentales (los sonidos) de una L2 en las interacciones orales cotidianas.

Aspectos metodológicos

En este apartado expondremos la metodología que sugerimos para enseñar pronunciación. Asimismo, recordaremos brevemente los fundamentos teórico-lingüísticos en los que se asienta. De igual modo, abordaremos los principios esenciales en los que se sustenta esta propuesta, junto con los materiales, los ejercicios y las técnicas que sugerimos, basándonos en las investigaciones sobre la adquisición de los sonidos de una nueva lengua.

Una de las explicaciones sobre las dificultades que los adultos tienen al pronunciar una L2 se funda en que el sistema fonológico de su L1 es comparable a un filtro a través del cual pasan todos los sonidos que se emiten en la L2 (Polianov, 1931/1969; Trubetzkoy, 1939/1973/1987:46). Es decir, los sonidos de una lengua extranjera son interpretados por el sistema fonológico habitual, el de nuestra primera lengua. Trubetzkoy (1939/1973/1987) aseguró que una inadecuada producción de los sonidos de la L2 tenía una base perceptiva. Otros investigadores han corroborado esta afirmación, han argumentado y probado que con un entrenamiento perceptivo es posible que el estudiante de una L2 logre mejorar la percepción y producción de los sonidos de una nueva lengua (Flege, 1995; Thorén, 2008; Escudero, 2005; Akerberg, 2005; Renard, 1972, entre otros).

Existen otros factores que contribuyen a la adquisición de la prosodia y los sonidos de una lengua, como la aptitud, la actitud —por ejemplo, el rechazo o la

adopción de una cultura—, la motivación, tanto intrínseca —las razones individuales— como extrínseca ¬—¬los motivos que provienen del ambiente externo—, la cantidad y la calidad de la información recibida —especialmente si el *input* es suficiente y de un hablante nativo— y el tiempo de residencia en el lugar de la lengua que se aprende. En este capítulo nos centraremos principalmente en ofrecer herramientas para reeducar el oído de los estudiantes, considerando los factores que permiten respetar su ritmo de aprendizaje, sus motivaciones e intereses particulares.

La pregunta que cabe hacerse es ¿cómo entrenar el oído de nuestros alumnos? Para esto es preciso distinguir la diferencia entre *oír* y *percibir*.[45] Cualquier individuo sin problemas de audición puede oír cualquier sonido ¬—señal acústica—, pero no podrá percibir, escuchar o distinguir los sonidos lingüísticos de otra lengua de manera adecuada, sobre todo si son similares. Es lo que en ocasiones se denomina sordera fonológica. Al recibir información oral en una lengua nueva, no podemos distinguir la totalidad de los sonidos que la componen, ya que nuestra mente se especializó para escuchar los contrastes de sonidos de nuestra lengua. De tal manera que nos volvemos "sordos" a ciertos sonidos que para nuestro sistema fonológico son irrelevantes.[46] Empezaremos por familiarizar a los estudiantes con los segmentos y suprasegmentos de la L2 sin usar terminología lingüística (metalenguaje) propia de un curso de fonética y fonología. Se sugiere el uso de metáforas —imágenes, sonidos, movimientos, objetos— que permitan hacerlo entender, de manera sencilla y clara, dónde debe concentrar la atención. También se propone guiar el oído del alumno a través de una exposición estructurada o manipulada[47] de los sonidos de la L2 en una palabra o en una

[45] "*We can all, of course, experience the difference between hearing speech and perceiving the linguistic message it carries if we find ourselves in a place where the language being spoken is one we do not know. We hear exactly the same acoustic signal as the native speaker of the unknown language, but we are not sure how the sounds differ from those of our language, nor can we tell where phrases and words begin or end, of course, what those words mean*" (Borden, Raphael & Harris, 1980: 211). ["Todos podemos, por supuesto, experimentar la diferencia entre la audición del habla y la percepción del mensaje lingüístico que este lleva si nos encontramos en un lugar donde el idioma que se habla es uno que no sabemos. Nosotros oímos exactamente la misma señal acústica que el hablante nativo de esa lengua desconocida, pero no estamos seguros de cómo esos sonidos difieren de los de nuestra lengua; tampoco podemos decir dónde empiezan y terminan los sintagmas o las palabras, ni, por supuesto, lo que esas palabras significan"].

[46] Ver capítulo IV de este manual, sobre la percepción auditiva o percepción del habla.

[47] La manipulación del *input* o el *input* estructurado es una propuesta de VanPatten (1996) que se aclarará más adelante.

oración, para que centre la atención en las señales acústicas relevantes. Se plantea que identifique contrastes de significado por el cambio de sonido o aspectos prosódicos en palabras o enunciados —*perro* frente a *pero*, *bailo con la más guapa* contra *bailó con la más guapa*. Después de una etapa de desarrollo perceptivo de los sonidos, se aconseja pasar a la producción oral en contextos reales.

Para esto nos apoyamos en las propuestas de Flege (1995) acerca del aprendizaje de nuevos contrastes fonéticos: la percepción antecede a la producción.[48] De acuerdo con este autor, es posible adquirir nuevos contrastes fonéticos con un entrenamiento perceptivo; la edad no es un factor que impida la adquisición de una pronunciación precisa. Lo importante para adquirir la pronunciación es que el estudiante ponga atención[49] a los detalles acústicos relevantes.

Siguiendo esta misma línea y buscando lograr que los estudiantes distingan, de manera sistemática, los detalles fonéticos que hacen la diferencia entre su lengua y la lengua meta, recurrimos a la propuesta de VanPatten (1996) sobre el *input* estructurado.[50] En ella, enfatiza que el estudiante tiene que seleccionar, de toda la información que recibe, lo más relevante. Aunque sus ideas estén centradas en la adquisición de la morfosintaxis de una L2, es posible reorientar sus principios al área de la enseñanza de la pronunciación. Esto implica reconocer que la entrada de información lingüística o *input* —lo que recibe el alumno en forma oral o escrita— es el aspecto en el que el profesor tiene que hacer su labor, y no en la producción. Debido a que VanPatten propone cómo el estudiante puede centrar su atención en los aspectos de la lengua que contrastan significados, se presentan a continuación generalidades sobre su modelo y cómo se aplicó al diseño de los instrumentos que servirán para que estos enfoquen su atención en las características de los sonidos de una L2. Tal como resalta el mismo autor,

[48] En este sentido, Flege (1981, 1995:234-235) argumenta que existe una paradoja sobre la que hay que reflexionar: si la pronunciación de una lengua se mejora a través de la ejercitación motora (con ejercicios de producción únicamente), entonces ¿por qué justamente cuando los niños ya tienen mayor control y madurez de sus órganos articulatorios, tienen problemas con la pronunciación de una nueva lengua?

[49] Cabe mencionar que Schmidt (1994) y Robinson (2003) sustentan que es necesario poner atención y tener conciencia de la nueva información (*awareness*) para interiorizarla y empezar el proceso de adquisición.

[50] Input estructurado: información de la L2 que el profesor manipula o dirige para que el estudiante vea con claridad el nuevo conocimiento.

nuestra capacidad de atención es limitada. no es posible concentrarse al mismo tiempo en toda la información lingüística que se nos presenta. VanPatten ha probado que los estudiantes, durante el aprendizaje de una L2, no se centran en la información clave o esencial para desarrollar sus habilidades. Por ello, es necesario que el *input* se estructure con ejercicios referenciales y afectivos, para que este reciba la información de manera precisa (una cosa a la vez), la asimile involucrándose con el nuevo conocimiento y, al otorgarle el sentido apropiado, pueda hacer algo significativo con ella.

También retomaremos las propuestas del Método verbo-tonal (Renard, 1972) el cual plantea que el estudiante que aprende la pronunciación de una L2 es un "ser comunicante" que utiliza muchos recursos, no solamente los segmentos que percibe y emite, sino también los movimientos corporales o los gestos, para expresar actitudes, intenciones y afectos. Debido a esto, para Renard (1972) enseñar pronunciación implica considerar la prosodia de una lengua como aspecto principal, ya que tratar en la didáctica de la pronunciación los sonidos de manera aislada y limitarnos solo a los aspectos articulatorios y auditivos, por ejemplo, abordando los contrastes fonológicos (pares mínimos), puede no ser del todo eficaz. Un sonido puede pronunciarse con distintos modos y puntos de articulación,[52] porque los hablantes modifican su producción en el discurso, debido a sutilezas de coarticulación, así como a factores paralingüísticos (por ejemplo, el tempo de elocución) o extralingüísticos (el cansancio, el nerviosismo, etc.). En consecuencia, consideramos lógico que en la enseñanza quede atendida esta variabilidad de la lengua oral. Para Renard (1972, 1979), los pares mínimos tienen el inconveniente de presentarse de forma aislada sin un contexto comunicativo, y no siempre son parte de un vocabulario accesible para el estudiante.

---

[51] Robinson (2003) ya señaló que lo que restringe la información no es nuestra capacidad de atención, sino las decisiones que se toman para enlazar, desconectar o cambiar la atención a otras tareas: las únicas limitaciones son el tiempo y un objetivo establecido. Es decir, limitamos a un tiempo y a una actividad nuestra atención, que tiene una capacidad limitada en este desempeño.

[52] Podríamos preguntarnos si un sonido puede pronunciarse con distintos modos y puntos de articulación según su contexto fónico, ¿cómo podemos enseñar a los alumnos a pronunciar bien? En este caso, se sugiere que el profesor esté consciente de los cambios significativos que pueden confundir al aprendiente de L2 y guiarlo para una mejor discriminación. Por ejemplo, el fonema /t/ del inglés se pronuncia con una aspiración al inicio de palabra o en sílaba tónica, y en algunas variantes de inglés se pronuncia [r] a mitad de palabra, como en Betty [beri]. Por otra parte, no tiene caso enseñar los matices sutiles de los sonidos, como por ejemplo, el sonido [g] se vuelve redondeado cuando se pronuncia junto a una [u] o una [o].

Sin embargo, veremos más adelante que estos pares mínimos resultan muy útiles e indispensables en la adquisición de sonidos y elementos prosódicos que existen en la L1 del aprendiente como alófonos, y como fonemas en la L2. Por ejemplo, en japonés, chino y coreano no existe la distinción fonológica entre /r/ y /l/, pero sí existe la realización de estos sonidos como alófonos.Además, en este método también se considera infructuoso querer corregir directamente la producción del estudiante, porque primero este tienen que discriminar los sonidos que está adquiriendo para después ser capaz de producirlos. Y para que los oiga con precisión, el profesor debe proporcionar los ejemplos en ambientes óptimos.

A partir de los modelos y métodos[53] que hemos enunciado anteriormente, enumeraremos los fundamentos sobre los cuales proponemos realizar los ejercicios de pronunciación:

1. Familiarizar al estudiante con los sonidos y la prosodia de una lengua, lo cual consiste en dar a conocer de manera explícita, sencilla y significativa (a través de metáforas) sus características.
2. Concentrar la atención en un aspecto a la vez (VanPatten, 1996).
3. Ejercitar la percepción de los sonidos y los elementos prosódicos antes de que el estudiante intente producirlos.
4. Concentrar la información que asocia el significado con la forma (VanPatten, 1996).
5. Trabajar la prosodia como marco de todos los aspectos problemáticos de la enseñanza de la pronunciación. La prosodia tiene un papel primordial (Renard, 1979; Cortés, 2002b; Gilbert, 2008).
6. Trabajar los sonidos en palabras, en enunciados y en situaciones comunicativas simuladas y reales, en las cuales sea posible practicar la gestualidad y los aspectos afectivos no verbales (Renard ,1979).
7. Realizar algo significativo con la información recibida: practicarla de forma que les proporcione sentidos concretos y prácticos (VanPatten, 1996).

[53] Para la adquisición de la pronunciación, creemos que es importante que el estudiante escuche antes de producir. No consideramos que sea un error usar como técnica didáctica la repetición. El problema surge cuando esta constituye la única técnica, máxime si se aplica de forma mecánica y sin sentido, ya que el estudiante puede no tomar en cuenta los cambios de entonación necesarios para transferir lo aprendido a una adecuada comunicación, como es el caso de los ejercicios de "escucha y repite".

8. Dirigir las estrategias de procesamiento a la percepción de la información. Los ejercicios buscan modificar la manera en que los alumnos procesan la información; de esto se espera que haya un cambio en su producción oral.[54]
9. Exponer los sonidos que se enseñan de la L2 con distintas cualidades fonéticas, variando su intensidad, tensión, duración, timbre, ritmo o tono, de tal modo que el estudiante pueda percibirlos y hacer la distinción adecuada. Se tomarán en cuenta las condiciones prosódicas óptimas para que el alumno diferencie más fácilmente el sonido meta. De igual forma, estos sonidos se repetirán de manera suficiente y constante (Renard, 1972; MacCandliss, 2002; Thorén, 2008).
10. Diseñar ejercicios auditivos referenciales —con respuesta correcta o incorrecta— y afectivos —cuya respuesta solo recoge la opinión, las ideas y los sentimientos del estudiante (VanPatten, 1996).
11. Practicar la producción oral a través de ejercicios que permitan al estudiante percibir y producir las características de los sonidos y la prosodia de la nueva lengua en contextos motivadores y favorables al aprendizaje: usar trabalenguas, canciones, actividades lúdicas, juegos de roles, situaciones comunicativas auténticas. Particularmente, se recomienda usar el juego por ser una de las pocas actividades en las que el estudiante está concentrado, alerta, consciente de lo que realiza y aprende ante su inmediato deseo por ganar.

En el marco de la enseñanza de lenguas extranjeras, en las últimas tres décadas se ha producido una reorientación de los modelos educativos hacia el significado lingüístico más que hacia las formas lingüísticas, así como hacia la adecuación y efectividad comunicativa, más que a la simple corrección morfosintáctica, como el caso de, por ejemplo, el Enfoque comunicativo. Sin embargo, también se siguen empleando modelos tradicionales basados en una pedagogía centrada en lo lingüístico, sin tomar en cuenta el contexto comunicativo. Asimismo, existen otros más que, aun manteniendo la enseñanza explícita de las formas lingüísticas, proponen las tareas comunicativas necesarias para acometer un aprendizaje significativo. Una postura intermedia y ecléctica como esta nos parece la más

[54] Por esto, después de una preparación en la percepción del habla, los sonidos problemáticos se ejercitarán en la vertiente de la producción, a partir de lecturas, trabalenguas y canciones.

sensata en el salón de clases (Gil, 2007). En honor a la verdad, reconoceremos que en el Enfoque comunicativo y otros posteriores, tales como el Enfoque por tareas y el Enfoque orientado a la acción (v. *MCER*, 2002), tienen perfecta cabida la enseñanza de la gramática —tanto implícita, como explícita.

En efecto, tal como ha señalado Iruela (2007), la dicotomía entre la enseñanza del significado y la de la forma carece de sentido porque, en realidad, ambas se complementan; no verlo resulta en detrimento de la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera. Más aún, en la enseñanza de la pronunciación resulta imposible no atender a los aspectos formales de la lengua; la atención a la forma es simplemente imprescindible (Gil, 2007: 153). Nosotros creemos que es necesario tomar con reservas tanto la tentación de centrarnos solo en la forma lingüística como únicamente en los aspectos puramente comunicativos. El Método directo —basado en conversaciones— y la técnica conductista de "escucha y repite" —explotada en el Método audiolingüe y en el Enfoque oral— fueron útiles para practicar los sonidos totalmente distintos entre la lengua meta y la nativa, pero no tomaron en cuenta otros problemas no menos complicados en ocasiones, como es la adquisición de los sonidos similares entre las lenguas (Flege, 1995).

Por último, creemos que es muy importante dar significado a lo que se aprende de manera afectiva y referencial; pensamos que la enseñanza de la pronunciación no debe tratarse de manera aislada, sino en relación con el desarrollo de otras habilidades lingüísticas, esto es, como una destreza más integrada en la competencia comunicativa. Se propone que la enseñanza de los sonidos y los elementos prosódicos de una L2 se lleve a cabo en un contexto significativo, con tareas comunicativas motivadoras para el estudiante.

Elaboración de ejercicios

Se propone enseñar pronunciación siguiendo procesos lógicos: de la percepción a la producción, de ejercicios controlados a una comunicación libre, de los elementos prosódicos y los segmentos en contexto al discurso en una situación comunicativa lo más natural posible. Sin embargo, las actividades no se presentan

en un orden específico, confiando en que será el propio profesor quien determine la secuencia más acertada, en función de, por ejemplo, la lengua natal de los estudiantes y las dificultades individuales que el docente detecte. En definitiva, se puede empezar la enseñanza-aprendizaje de la pronunciación por el aspecto que se desee, según intereses particulares. No obstante, se sugiere que desde el inicio se dé importancia a los elementos prosódicos, aspecto que suele olvidarse por atender de manera primordial a los sonidos de una L2, lo cual facilitará la adquisición de los segmentos de manera natural (Cortés, 2002b; Lahoz, 2007; Gilbert, 2008).

Los ejercicios que se proporcionan son ejemplos a partir de los cuales cada profesor puede elaborar los suyos. Pueden funcionar como material de base o complementario a un curso de lengua o utilizarse como parte de un curso específico de pronunciación. Las actividades pueden ampliarse o modificarse, según las necesidades de cada usuario.

Los ejercicios incluyen también vocabulario con imágenes, juegos, canciones y lecturas, así como ejercicios de percepción para diagnosticar errores, desarrollar la capacidad de discriminación auditiva y evaluar. También se proponen temas de conversación enmarcados en situaciones cercanas a la vida cotidiana, con la intención de que el alumno se concentre en el significado de la lengua y su uso comunicativo. De igual manera se mostrarán actividades en las que se enfrente a situaciones reales, como conversaciones en un restaurante o hablar por teléfono para pedir información, y aplique lo aprendido de manera inmediata. La propuesta de ejercicios se resume en el esquema que se muestra a continuación, el cual representa un proceso en espiral o cíclico, porque el alumno, en su desarrollo de la pronunciación de la lengua meta, puede repetir alguna actividad que será asimilada desde otro nivel de comprensión. Además, hay que subrayar que el profesor o el alumno pueden partir de la primera etapa o de cualquier punto, de acuerdo a sus intereses. Cada etapa será descrita de manera precisa en la siguiente sección.

Finalmente, este manual es una invitación para que los profesores nos atrevamos a elaborar nuestros propios materiales, plasmando en ellos nuestra experiencia y visión educativa o bien tomemos materiales ya existentes y los adaptemos, adecuándolos a las necesidades de nuestra clase. Tengamos en cuenta que a veces una tarea facilita muy bien el aprendizaje para un grupo, pero esa misma tarea

puede resultar menos eficaz con otro. Por ello este manual pretende ofrecerle al profesor pistas y fundamentos para que él los aplique (y adapte) con eficacia a partir de lo que vive en sus clases cotidianamente.

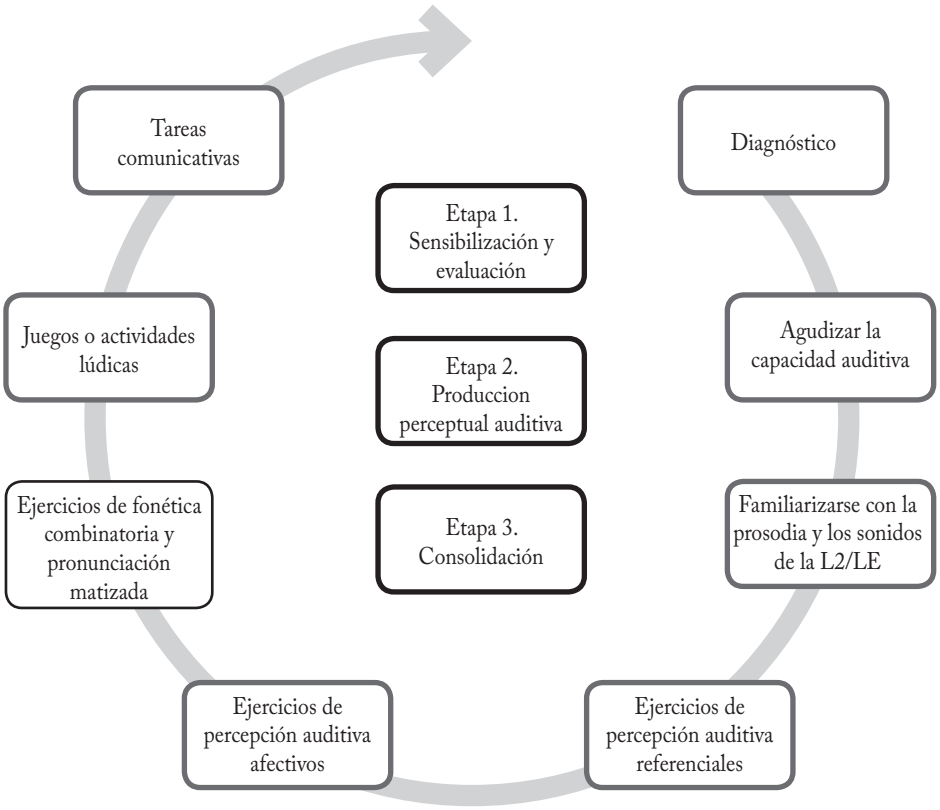


Figura 9.1. Modelo propuesta de enseñanza de la pronunciación

Ejercicios de diagnóstico, evaluación y sensibilización

Actividades de diagnóstico y evaluación final

Un diagnóstico inicial no es más que un tipo de evaluación, denominada diagnóstica. Es por esta razón que se sugieren pruebas similares al inicio y al final del proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación, las cuales pueden integrarse al proceso de evaluación del resto de las competencias. En un diagnóstico, el foco de atención estará en la producción general de los sonidos de la nueva lengua. En el caso de una evaluación final, la mirada se centrará únicamente en la información específica que el profesor enseñó durante su curso. La diferencia estará en el contenido que se evalúa (Celce-Murcia *et al.*, 1996).

La evaluación diagnóstica (inicial) y la sumativa (final) de la pronunciación son componentes de una valoración integral del nivel de competencia comunicativa del estudiante. En concreto, este apartado pretende especificar cuáles son los parámetros que consideramos importantes para evaluar la pronunciación. Para ello, se parte de la idea de que una producción oral adecuada es, en gran medida, el resultado de una percepción correcta de los sonidos. Se proponen tres tipos de ejercicios para evaluar la discriminación auditiva de vocales, consonantes, acento y entonación —un dictado de palabras y enunciados con pares mínimos—, así como la producción oral —ejercicios de presentación, una entrevista y una lectura. La información recopilada servirá de fundamento para determinar el rumbo de las actividades del curso.

Por otro lado, consideramos que en el proceso de enseñanza-aprendizaje la evaluación continua, la autoevaluación y la retroalimentación son necesarias. A continuación se muestran algunos modelos que nos permiten diagnosticar y justipreciar la pronunciación al inicio de un curso, de manera constante y como parte de una evaluación sumativa.

Las actividades de diagnóstico están pensadas tanto para hispanohablantes que aprenden una lengua extranjera, como para grupos multiculturales que

aprenden español como L2. Seguramente los profesores con experiencia que enseñan a hispanohablantes ya tienen una noción de los errores de pronunciación de sus estudiantes, o ya conocen sus problemas más comunes. Esta situación puede ser la base para propiciar un período de sensibilización con los materiales propuestos y estar atentos durante las primeras semanas de clase, para que los alumnos descubran aspectos de la pronunciación de los sonidos y la prosodia de la nueva lengua. Estas actividades se pueden adaptar a situaciones específicas.

En el caso de principiantes absolutos, aquellos estudiantes que realmente no saben nada de la lengua meta, se sugiere hacer el diagnóstico a través de los primeros contactos con la lengua, en ejercicios de presentación, en los que se pregunta el nombre de los estudiantes, y se enseñan las primeras palabras y preguntas esenciales: ¿de dónde eres?, ¿dónde vives?, ¿cuántos años tienes?, ¿cuál es tu profesión? Se recomienda tomar nota de los errores recurrentes en los primeros días de clase.

Para estudiantes un poco más avanzados se proponen ejercicios cuyo objetivo es determinar el nivel de habilidad del estudiante en pronunciación y analizar sus necesidades. Se pueden aplicar desde el nivel A2, según el *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* (*MCER*). Para diagnosticar y evaluar, se sugiere la realización de una entrevista o la descripción de imágenes, un dictado de palabras y enunciados con pares mínimos, y finalmente, una lectura. En el primer caso se trata de hacer algunas preguntas relacionadas con la vida cotidiana de los estudiantes y, si el alumno lo permite, se grabará su producción. El profesor hará lo posible por obtener la mayor cantidad de ejemplos significativos de la pronunciación de los estudiantes. Si se utilizan imágenes, se pedirá al alumno que describa lo que ve y, si es posible, que invente una historia a partir de ellas.

El dictado es para dar cuenta de cómo percibe el alumno los sonidos, tanto en palabras aisladas, como en oraciones, que el profesor puede haber grabado previamente, o que puede dictar en el momento del diagnóstico o la evaluación final. Respecto a la prueba de lectura, es importante que el estudiante se familiarice con ella. Por ello se pedirá al alumno, minutos antes de la prueba, que lea en silencio o en voz alta el texto asignado. Después se pedirá que lo lea lo mejor posible. Se sugiere que las lecturas sean breves y de acuerdo al nivel de los estudiantes. Para niveles básicos se recomienda usar textos o poemas no metafóricos, así como minicuentos. La ventaja de esta herramienta es que permite incorporar

los sonidos que, a juicio del profesor, son los que a los estudiantes les resultan difíciles de pronunciar en la lengua meta. Además, con esta actividad se pretende que el alumno produzca la mayor cantidad de rasgos de los sonidos de L2, lo que en un contexto de habla natural no ocurriría. Y, por otro lado, se tiene una herramienta para comparar la producción de todos los alumnos bajo los mismos parámetros. La desventaja es que no todos ellos tienen una buena competencia de lectura en voz alta, ni siquiera en su propia lengua. Así que hay que tener cuidado de no confundir la habilidad que se va a evaluar. En el caso de la prosodia, se sugiere que se haga un diagnóstico con producciones orales espontáneas, antes que la lectura, ya que esta es de suma dificultad para estudiantes principiantes. Aunque una lectura permite controlar y comparar los parámetros prosódicos en todos los alumnos, se recomienda al profesor considerar que esta actividad es compleja incluso para los hablantes nativos.

La entrevista, por su parte, pretende establecer un diálogo más natural y aunque estará guiada por preguntas preparadas previamente, el estudiante tiene la oportunidad de hablar con mayor libertad. Es conveniente empezar la entrevista haciendo preguntas informales sobre cómo está y cómo se siente, para que el estudiante no se sienta intimidado.[55] Un ejemplo se muestra a continuación.

El profesor puede comenzar la entrevista con las siguientes preguntas, ideadas para trabajar desde los niveles iniciales. Se sugiere que se mantengan en este orden y reformularlas cuando sea necesario.

1. ¿Cómo te llamas? ¿Cuál es tu primer nombre? ¿Me puedes decir tus apellidos?
2. ¿Cuántos años tienes? ¿Cuál es tu edad? ¿Cuándo naciste?
3. ¿Cuál es tu profesión? O ¿qué estudias? ¿A qué te dedicas?
4. ¿Qué lenguas hablas? ¿Cuál es tu primera lengua?

[55] Si es posible y el alumno lo autoriza, se sugiere grabar la entrevista y la lectura. Si no es posible grabar la producción, el profesor tomará nota de los errores en el momento de la entrevista.

[56] Aunque con un grupo inicial es probable que el estudiante no hable casi nada la primera clase, el profesor puede utilizar este cuestionario para que los estudiantes se conozcan. Con estos primeros conocimientos puede hacer producir aspectos básicos de la nueva lengua y después pedir que compartan para el grupo lo poco que pudieron conversar con sus compañeros. En ese momento habría que hacer el diagnóstico, escuchar y después anotar o recordar los errores más frecuentes, si es que no se puede hacer ninguna grabación. Los primeros días servirán para trabajar en esto, para después empezar con la enseñanza de la pronunciación.

5. ¿Dónde vives? (cerca de…; en la colonia….). ¿Cómo es tu casa, tu barrio…?
6. ¿Qué haces todos los días? (bañarte, desayunar, caminar a tu escuela, correr, andar en bici, tomar el metro, regar tu jardín, recorrer la ciudad…).

También se pueden agregar preguntas para alumnos intermedios o avanzados (se recomienda guiar la respuesta para que pronuncien palabras con sonidos que puedan entrañar alguna dificultad).

1. ¿Por qué estudias _____ (lengua extranjera: alemán, portugués, ruso)?
2. ¿Cómo llegas a tu casa de la escuela, del trabajo o del supermercado? (camino que sigues; en carro, en autobús; rápido, lento).
3. ¿Qué comida y bebidas de _____ (el país cuya lengua y cultura estás aprendiendo) te gustan? (Por ejemplo, para aprendientes de español de México, ¿te gusta el chicharrón? ¿conoces las enchiladas verdes o rojas, el arroz a la mexicana, las tortas, los churros…?).
4. ¿Qué lugares turísticos conoces en el mundo y cuáles te gustaría visitar? (Grecia, Italia, Reino Unido, Alemania, Austria, Francia, Brasil, Costa Rica, Chile, Argentina, Uruguay…).
5. ¿Cuál te gustó o crees que te gustaría más? ¿Por qué?
6. Cuenta qué es lo que más te agrada de tu país y por qué.
7. Si pudieras cambiar algo en tu país, ¿qué sería?
8. Por último, ¿qué sabes de la pronunciación del _____ (alemán, francés….)? ¿Es importante pronunciar bien para ti? ¿Por qué?

A continuación se presenta un ejemplo de guion de una entrevista al finalizar el curso: [57]

1. ¿Qué te gustó más del curso? ¿Por qué?
2. ¿Vas a seguir estudiando _____ (nombre de la L2)? ¿Por qué?

[57] Esta entrevista es un ejemplo que puede integrarse a la evaluación de la competencia oral en general, la cual se puede presentar al final de cualquier curso de lengua.

3. Según tu opinión, ¿cómo es la gente de tu país y cómo son los hablantes de _____ (el país cuya lengua y cultura estás aprendiendo)?
4. ¿Qué fiestas importantes conoces de _____ (el país cuya lengua estás aprendiendo? ¿Te agradan? ¿Por qué?
5. ¿Crees que mejoró tu pronunciación? ¿Por qué?
6. ¿Te sirvieron las estrategias que se usaron en el curso?
7. ¿Cuál te parece la más adecuada? ¿Qué crees que te falta algo por aprender o por practicar?

Veamos otro ejemplo, en el que se propone la descripción de una imagen:

Describe la siguiente pintura de David Pérez. ¿Qué hay en la pintura? ¿Dónde están? ¿Cuántos colores ves? ¿Qué colores predominan, los cálidos o los fríos? ¿Cómo son los seres que ves en la pintura? ¿Están alegres, tristes? Enumera emociones. ¿Qué emociones te transmiten? Esta pintura se llama «No hay nadie en casa», ¿qué título le pondrías tú?[58]

Figura 10.1. «No hay nadie en casa» de David Pérez

[58] Se sugiere utilizar pinturas, esculturas, caricaturas o fotos famosas, dependiendo de la lengua que se enseñe. Algunas sugerencias: pinturas de Renoir, Manet, Monet, Gauguin, van Gogh, Botero, Boticelli, entre otros; caricaturas como las de Wallace y Gromit, Charly Brown, los Simpson, las de Bruno Bozzetto, Quino o Sebastian Krüger; fotos de lugares famosos como el Cristo Redentor en Río de Janeiro, algún castillo famoso como el Neuschwanstein en Alemania o el Kremlin en Rusia. Incluso, puede ser un estímulo auditivo.

El dictado de palabras y enunciados requiere tener en cuenta cuáles son los problemas de pronunciación más frecuentes. Por ejemplo, en el caso de los hispanohablantes que solo saben español, si aprenden inglés, francés, alemán, portugués, entre otras lenguas, es previsible que tengan problemas para distinguir y producir las consonantes sonoras [v], [z] y [ʒ] y que las perciban y recreen, respectivamente, como [b] o [β̞], [s], o [j̞]. De ser así, no distinguirán entre, por ejemplo, *zoo* y *Sue* del inglés, por lo que no es de extrañar que escriba las anteriores palabras con las grafías «su». El alumno tratará de relacionar el sistema de sonidos y de escritura que escucha con el que conoce, lo que nos proporcionará algunos indicios preliminares sobre los posibles errores en su pronunciación. Hay que decir que los dictados no van a revelar todos los problemas de pronunciación, ya que el sistema ortográfico de la L1 no es igual al de la L2; además, en ocasiones, la representación ortográfica no dice mucho con respecto a su pronunciación, como es el caso de las vocales en inglés. Sin embargo, este ejercicio puede ser de mucha utilidad porque nos puede dar luz sobre cómo el sistema fonológico de una lengua tiende a interferir en el aprendizaje del sistema fonológico de otra. Además, puede servir para diagnosticar y evaluar el nivel de comprensión auditiva de los estudiantes. De esta manera, se propone dictar una serie de palabras y enunciados cortos —acorde con el nivel en el que se encuentre el estudiante— como en el siguiente ejemplo:

Escribe las palabras que oigas:[59]

1. _____ (panda)
2. _____ (vaso)
3. _____ (velo)
4. _____ (peso)
5. _____ (berro)

[59] En el caso de la prueba de diagnóstico pueden elegirse cualquier palabra y enunciado; se recomienda diez en cada prueba. En el caso del dictado que pretende servir como evaluación o práctica de la pronunciación, se sugiere usar pares mínimos en palabras y en enunciados. Los pares mínimos se encuentran en distintos materiales para la enseñanza de la pronunciación. El lector encontrará al final del manual algunas recomendaciones bibliográficas y sitios en la red para encontrarlos con mayor facilidad.

6. _____ (banda)
7. _____ (beso)
8. _____ (pelo)
9. _____ (paso)
10. _____ (perro)

Escribe los enunciados que escuches:

1. _____ (El peso de la novia es fantástico.)
2. _____ (El beso de la novia es fantástico.)
3. _____ (¿Te gusta el vino?)
4. _____ (¿Te gusta el pino?)

Dos ejemplos de lecturas se muestran a continuación.

Lee en voz alta el siguiente cuento popular, titulado "El sol y la ardilla":[60]

Había una vez una ardilla que era más miedosa que sus compañeras del bosque. Tenía pánico hasta de su propia sombra. Un día entró en una cueva para protegerse de los animales peligrosos. Al instante sintió la obscuridad y escuchó ruidos extraños y terribles. Así que salió corriendo y gritando en busca de ayuda. El único que estaba por allí para reconfortarla era el sol, quien le preguntó qué le pasaba y por qué estaba tan asustada. Ella le contó lo ocurrido y entonces decidió acompañarla para compartirle seguridad y confianza. De este modo, el sol entró a la cueva, pero no encontraron nada tenebroso, solo un lugar muy bien iluminado, interesante, lleno de color y bienestar.

[60] Para elegir historias y poemas cortos en distintos idiomas, recomendamos el siguiente enlace: http://es.e-stories.org/categories.php?&art=s

Para leer cuentos y poemas cortos en español, el lector puede consultar estos portales: http://www.lasonet.com/cuentos-relatos.php, así como http://grandespoetasfamosos.blogspot.mx/2009/08/mensaje-de-bienvenida.html

Lee en voz alta la adaptación del texto "Si sobrevives" de Jaime Sabines:[61]

> Si sobrevives, si persistes, canta,
> sueña, emborráchate.
> Es el tiempo del frío: ama,
> apresúrate. El viento de las horas
> barre las calles, los caminos.
> Los árboles esperan: tú no esperes,
> es el tiempo de vivir, el único.

A continuación se sugiere un modelo de autoevaluación de la pronunciación, que toma en cuenta no solo la producción sino la percepción de los sonidos en la cadena hablada.

Ejemplo de autoevaluación de la pronunciación.

1. ¿Comprendo mejor la lengua que estoy aprendiendo?
2. ¿Mejoré la producción de sus sonidos?
3. ¿Sé cómo es su ritmo y entonación?
4. Cuando los hablantes nativos te escuchan, ¿logran comprenderte muy bien?

Es muy útil proporcionar una hoja en la que el estudiante pueda reflexionar sobre lo que aprendió. En este sentido, no se trata de que el estudiante valore lo aprendido, sino de que reflexione acerca de ello, para que tome conciencia de la evolución de su proceso de aprendizaje desde su punto de partida hasta su fin.

El siguiente ejemplo puede ser útil para que el profesor lleve un registro de evaluación continua de la pronunciación de sus alumnos, entendida esta como parte de la evaluación global de las múltiples habilidades que integran la competencia comunicativa:

[61] Reconocemos, sin embargo, que las letras en un sistema fonográfico de escritura pueden servir como una especie de andamiaje para el aprendiente mientras avanza en el mejoramiento de su percepción auditiva, como en este caso de las líquidas.

Ponga ✓ si el estudiante cumple con lo que se requiere y ↗ para invitarlo a mejorar.

El alumno:

( ) percibe y produce apropiadamente sonidos y estructuras prosódicas de la lengua meta. Se comunica de manera eficaz, sin ningún problema de inteligibilidad; su acento es cuasinativo o incluso nativo.

( ) percibe y produce apropiadamente sonidos y estructuras prosódicas de la nueva lengua. Se comunica de manera eficaz, con algunas interferencias de los sonidos de su lengua, pero que no causan problemas de comprensión.

( ) percibe y produce sonidos y estructuras prosódicas a partir de su lengua materna. Se comunica con cierta dificultad, con algunos problemas significativos que impiden la comunicación.

( ) aunque se perciban diferencias, el estudiante todavía no produce sonidos o estructuras prosódicas de la nueva lengua. Se comunica, pero muestra rasgos que pueden causar problemas de comprensión y requerir una atención especial por parte del interlocutor.

( ) no percibe ni produce los sonidos o las estructuras prosódicas en la cadena hablada de la nueva lengua de forma adecuada. La comunicación es deficiente y se obstaculiza constantemente.

Finalmente, se muestra más adelante la adaptación de una rúbrica que resulta interesante por ser una propuesta de autoevaluación (Iruela 2004: 246-247), en la que el estudiante debe comparar la grabación de un modelo con la suya, lo que permite que el profesor conozca la percepción que tiene el estudiante sobre su propia producción de la lengua meta.

Tabla 10.1. Modelo de evaluación basado en Iruela (2004:247)

Comparación de mi pronunciación con el modelo				
Volumen de voz	Fácil de escuchar	Algo difícil de escuchar	Bastante difícil de escuchar	Muy difícil de escuchar
Fluidez	Habla fluida	Algunas interrupciones	Bastantes interrupciones	Demasiadas interrupciones
Velocidad	Adecuada	Habla rápida/ lenta	Bastante rápida/lenta	Demasiado rápida/lenta
Entonación interrogativa	Igual al modelo	Adecuada en la mayoría de los enunciados	Inadecuada en la mayoría de los enunciados	Casi todos los enunciados inadecuados
Acento de palabra	Igual al modelo	Muchos acentos correctos	La mayoría de los acentos incorrectos	Casi todos los acentos incorrectos
Unión de palabras	Igual al modelo	La mayoría correctas	La mayoría incorrectas	Casi todas incorrectas
Vocales	Todas igual al modelo	La mayoría correctas	La mayoría incorrectas	Casi todas incorrectas
Diptongos	Todos igual al modelo	La mayoría correctos	La mayoría incorrectos	Casi todos incorrectos
Consonantes	Todas igual al modelo	La mayoría correctas	La mayoría incorrectas	Casi todas incorrectas
Grupos consonánticos	Todos igual al modelo	La mayoría correctos	La mayoría incorrectos	Casi todos incorrectos

Ejercicios de agudización de la capacidad auditiva

El objetivo de estos ejercicios[62] es que el estudiante reconozca la importancia de percibir pequeñas diferencias entre cualquier tipo de sonido, preferentemente no lingüístico, para centrar la atención exclusivamente en las características acústicas. Se pretende que aprenda a discriminar entre dos sonidos muy similares y escuche un tercero parecido, pero fácil de distinguir. De esta manera, el profesor guiará al alumno para que logre encontrar las diferencias entre los sonidos y se dé cuenta de que es capaz de identificar detalles. De igual manera tendrá que aprender a escuchar los sonidos de una segunda lengua.

Se sugiere que este tipo de actividades se presenten a los estudiantes los primeros días para que se conciencien de la importancia de las diferencias y similitudes fónicas entre su lengua y la que aprenderán. Asimismo, estos ejercicios pueden ser el pretexto para romper el hielo el primer día de clases, para hablar de aspectos culturales, para conocer gustos y preferencias, para introducir vocabulario y practicar estructuras gramaticales, entre otros aspectos. Se trata de que el alumno pase un rato agradable y que empiece su estudio de manera relajada, sin la presión de tener que contestar o pronunciar correctamente lo que se le indica. Con ello se pretende, además de sensibilizarlo, bajar su filtro afectivo. A continuación se proponen dos actividades donde ejemplificamos cómo los alumnos pueden poner atención a diferentes sonidos no lingüísticos. El objetivo de estas actividades es sensibilizar a los estudiantes a escuchar con detenimiento, a través de la discriminación de los sonidos de algunos instrumentos musicales.

Actividad 1. ¿Cómo se oye México? (o Brasil, Alemania, China, Francia, Italia, Japón, Corea…)?[63]

Contesta las siguientes preguntas.

I. En México hay muchos sonidos característicos, ¿podrías decir cuáles son algunos de ellos? En las calles, en las fiestas, en las celebraciones importantes.

II. Vas a escuchar una guitarra clásica, una guitarra electroacústica y una guitarra eléctrica. Describe qué características encuentras en los sonidos de cada una:

Guitarra clásica _____.

Guitarra electroacústica _____.

Guitarra eléctrica _____.

[62] Consultar el siguiente texto si se desea profundizar en actividades de discriminación auditiva: Murray Schafer, R. (1992). *Sound Education: 100 Exercises in Listening and Sound-Making.* Editor Arcana Editions: Ontario.

[63] La pregunta puede ser también ¿cómo crees que se oye Brasil o Alemania o Italia o Francia…? Lo cierto es que en algunos países casi no se oye nada en las calles. En algunas culturas se vive y se valora el silencio, pero seguramente podremos introducir esta actividad al hablar de algunos instrumentos musicales representativos, para después invitar a los aprendientes a discriminar algunas de sus variantes. En este proceso de discriminación, también podemos ayudar a los alumnos a decir si les recuerda a sonidos graves o agudos, alegres o tranquilos, suaves o estridentes.

III. Escucha una pieza musical y escribe qué oyes: una guitarra, una guitarra electroacústica o una guitarra eléctrica:[64] _____
_____.

El siguiente ejercicio pretende que el estudiante escuche los sonidos de la calle —aprovechando una visita a un punto de interés o a los alrededores de su centro de estudio, o el camino de ida y regreso a su casa—, aquellos que por el diario vivir no estamos acostumbrados a atender con atención y terminamos por no percibir. Podemos explotar esta caminata también para repasar verbos de descripción, localización, existencia; o bien, gustos y preferencias; o tener una clase de conversación con temas diversos.

Probablemente los estudiantes oirán los pájaros, el viento, los pasos, las risas, las conversaciones de las personas, música, el ruido de algunos trabajadores de intendencia o de alguna construcción. Se sugiere hablar de los detalles específicos de estos sonidos, por ejemplo, ¿cómo es el canto de los pájaros?, ¿agudo o grave?, ¿y el de un ave pequeña? ¿el de una mediana? ¿Los pasos que escucharon fueron rápidos o lentos? ¿Las risas son de mujer o de hombre?, ¿ruidosas o discretas?, ¿qué voz sobresale del murmullo de las conversaciones?, ¿la de los hombres o la de las mujeres? ¿Cómo son los sonidos que hacen los intendentes?, ¿son golpes, fricciones, vibraciones, ruidos continuos o con pausas? ¿Qué adjetivos puedes usar para describirlos? Si hubo música, ¿qué instrumentos escucharon?, ¿cómo era su ritmo? ¿Qué se escuchó cerca y qué lejos?

Actividad 2. Escuchar y caminar

Instrucciones:

I. En esta ocasión aprende español fuera del salón de clase. Es el momento de caminar con tus compañeros y compartir experiencias. Primero, te sugerimos concentrarte en escuchar los sonidos que te rodean. Si es po-

[64] Se sugiere que el profesor ponga una canción con sonidos difíciles de discriminar para que el alumno trate de agudizar su capacidad de escucha. Por ejemplo alguna con un violín, una viola y un violonchelo.

sible, detente y cierra los ojos. Puedes explorar los alrededores de tu escuela o ir de visita a una zona cercana a ella para practicar conversación en un ambiente más relajado. Después de escuchar, puedes observar qué hay en tu entorno y cómo es el ambiente.

II. Comenta con tu profesor y compañeros lo que escuchaste. Describan los sonidos.

III. Ahora vas a explorar los sonidos de un área específica del paisaje que te rodea. Aunque, en primer lugar se trata de escuchar tantos como sea posible; después tratarás de separar los más inusuales o menos perceptibles para cualquier peatón (de insectos, de una manguera o regadera, de un instrumento de trabajo, de algún automóvil). Escribe y comenta con tu profesor lo que escuchaste. Describe los sonidos. ¿Son agudos, graves, suaves o fuertes, irritantes o agradables? Compáralos con otras cosas, suena como…

IV. Reflexiona sobre qué tan sensibles somos a los sonidos de la naturaleza. ¿Crees que nos volvemos sordos a estos en nuestra vida cotidiana? Se dice que los habitantes del campo tienen más capacidad auditiva que los que viven en la ciudad ¿Estás de acuerdo?

Se sugieren algunos adjetivos para ayudar a los estudiantes a describir lo que escucharon. Se propone que el profesor trabaje el vocabulario pertinente, ya sea que explique de forma oral su significado o deje de tarea, un día antes de la actividad, que los alumnos investiguen adjetivos para describir sonidos en la lengua meta. Ejemplos: alto, agudo; bajo, oscuro, grave, ensordecido, sombrío, sordo, apagado; claro, nítido, limpio, transparente; tranquilizante, dulce, apacible, melodioso, suave, tenue, delicado, agradable, armonioso; distorsionado, difuso, turbio, confuso, desordenado; tenso, flojo, laxo; ruidoso, ensordecedor, estridente, chillón, estruendoso; trepidante, nervioso, bullicioso; profundo, compacto, sólido, pesado, firme, áspero, rápido, corto, largo; fuerte, seco, explosivo, duro, cortante; nasal; sibilante, chisporroteante (como el fuego); uniforme, fluido; metálico, frío, cálido.

Actividad 3. ¿Qué instrumentos, ruidos y voces escuchas?[65]

En algunos países se escuchan melodías de distintos artistas. En Alemania, por ejemplo, la mayoría de los músicos que laboran en la calles fueron seleccionados previamente y cuentan con un permiso especial. ¿Cómo sucede esto en tu país?

I. Vas a escuchar una grabación que se hizo en una ciudad europea.[66]
   Contesta en forma oral las siguientes preguntas:
   a. ¿Cuántas voces de cantantes escuchaste?
   b. ¿Qué instrumentos se tocaron?

II. Ahora vas a escuchar la siguiente pieza musical en piano:[67]
   Identifica los sonidos que hay detrás de la pieza musical. Entonces, ¿puedes deducir en qué lugar se toca el piano?
   Es posible unir los sonidos del hombre con los de la naturaleza. A partir de lo anterior, describe todos los sonidos que escuches de la siguiente grabación:[68] ¿Cuáles son los sonidos de la naturaleza y cuáles los de los humanos?[69]

III. Escucha ahora un reloj de una iglesia.[70]

Responde las siguientes preguntas:

¿Cuántas veces se toca la misma nota por el reloj astronómico al inicio de la grabación?

---

[65] Todas las grabaciones siguientes se obtuvieron gratuitamente del sitio: http://www.soundscapesrostock.de/?q=home

[66] 101113-Kröpeliner Straße, C&A.Street Musicians

[67] Trabajar, por ejemplo, con los sonidos del archivo en Internet 110122-Galeria Kaufhof.piano . Sonidos de un pianista que toca en vivo en una tienda departamental en Alemania, la Galeria Kaufhof, en el segundo piso, donde se vende ropa. Se pueden escuchar también las voces de los compradores y los ganchos de la ropa moviéndose.

[68] 110122-Zoo.football fans heard.

[69] Sonidos de pájaros, monos y de algunos seguidores de futbol a lo lejos.
http://www.soundscapesrostock.de/?q=generalmap/145/audio.

[70] Sonidos dentro de la Marienkirche, en Alemania, a las cuatro de la tarde, de pie delante del Reloj Astronómico. Se escuchan las campanadas del reloj y las voces de la gente dentro de la iglesia. http://www.soundscapesrostock.de/?q=map/101130marienkircheastronclock4pm-en-5.

Divídanse en dos equipos. Cada equipo va a imitar o repetir el ritmo y la melodía completa que toca el reloj al inicio de la grabación (pueden óírla varias veces). Primero compartan lo que escucharon y después ensáyenla para después reproducirla a todo el grupo.

Actividad 4. Salsa, cumbia y merengue

Contesta las siguientes preguntas con un compañero o en forma grupal.

1. ¿Qué tipo de música te gusta?
2. ¿Conoces algún tipo de música mexicana? ¿Cuál?
3. Aunque la salsa tiene su origen en Cuba,[71] en México muchos grupos musicales tocan salsa. ¿Conoces algún grupo musical de salsa? ¿Cuál?
4. Ahora vas a escuchar tres géneros musicales: salsa, cumbia y merengue. ¿Puedes decir cuál algunas diferencias entre cada género musical? Especifica las características principales de cada uno de ellos.
   a. _____.
   b. _____.
   c. _____
5. Escucha con atención una pieza musical, identifica qué género es, ¿salsa, cumbia o merengue?

   _____
6. Comparte con un compañero cuál es la música que te gusta y por qué. ¿Qué ritmos te agradan más?

Después lleva a la clase una pieza musical con la cual te identifiques para escucharla con tu grupo. Puedes enseñarnos el tipo de música de que se trata y hacernos notar los instrumentos que se usan.

[71] El profesor previamente buscará las características de la salsa, la cumbia y el merengue, y les comentará a los alumnos sus diferencias. Podemos utilizar ritmos de la cultura meta.

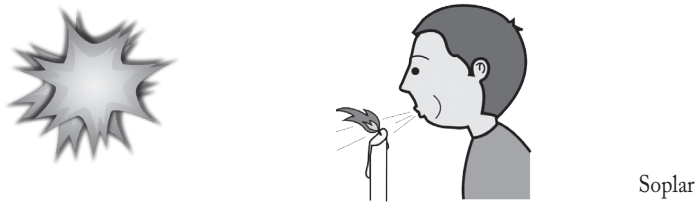
Ejercicios de familiarización con los sonidos de L2

El objetivo de estos ejercicios es dar a conocer las diferencias articulatorias, acústicas y perceptivas de los sonidos de manera sencilla y fácil. Se busca que el alumno se familiarice a través de metáforas con las características relevantes de los sonidos problemáticos. Una de las más conocidas cuando se quiere enseñar la distinción entre una consonante fricativa sorda /s/ y una sonora /z/ es la alusión a una serpiente y a una abeja, por razones que pueden resultar obvias: la abeja nos recuerda la vibración de las cuerdas vocales (tono) con el ruido provocado por el movimiento de las alas, mientras que la serpiente nos puede hacer pensar en un ruido carente de vibración cuando mueve rápidamente la lengua y se desliza silenciosamente. Así, el profesor puede mostrar el contraste sordo frente a sonoro con las siguientes imágenes:

Figura 10.2. Sordas y sonoras

Al hablar de las oclusivas, podemos ayudar al alumno con la idea de una explosión, sobre todo para el caso de las oclusivas sordas aspiradas al inicio de palabra que ocurren con frecuencia en muchas lenguas, tales como inglés, alemán, chino, coreano. Y se pueden ejemplificar las fricativas con la acción de soplar una vela, al asociar la idea de fricción con el desplazamiento más o menos libre y continuo del aire por el tracto vocal.

[p^h, t^h, k^h] [β, f, v, θ, ð, s, z, ʃ, ʒ…]

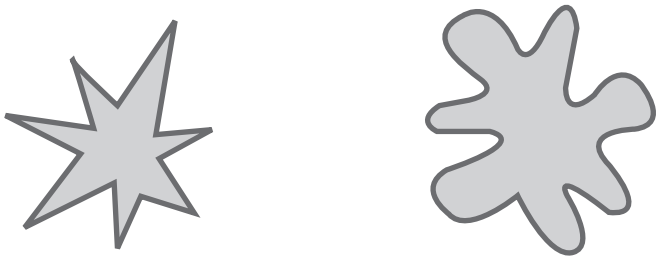


Explosión Soplar

Figura 10.3. Explosión y soplido

De esta manera, el estudiante puede comprender mucho mejor las características de los segmentos y elementos prosódicos, sin necesidad de recurrir a terminología especializada, que lo puede confundir o inquietar desde los primeros acercamientos a la L2.

Una de las distinciones más importantes que el profesor de lenguas tiene que hacer en clase es la que corresponde a las oclusivas sonoras y las oclusivas sordas —por ejemplo, los estudiantes chinos no tienen en su sistema fonológico las oclusivas sonoras, aunque pueden aparecer como alófonos en algunos contextos de habla rápida, mayormente en posición intervocálica. Asimismo, los hablantes de alemán pronuncian al final de palabra las grafías «b, d, g» como oclusivas sordas. En general, los hablantes de lenguas de origen germánico, como el inglés, producen al inicio de palabra en unas ocasiones una oclusiva sorda aspirada y en otras ocasiones, una oclusiva sonora con mayor tensión que en español, que suele ser percibida por el oído hispanohablante casi como una oclusiva sorda. Ello explica que algunos estudiantes nativos de lenguas germánicas oigan [b] cuando el hispanohablante pronuncia [p]: *blan* por *plan*, por ejemplo. Así que en este caso, nuevamente es útil acudir a diversos aspectos sensoriales, como el color o las formas geométricas.



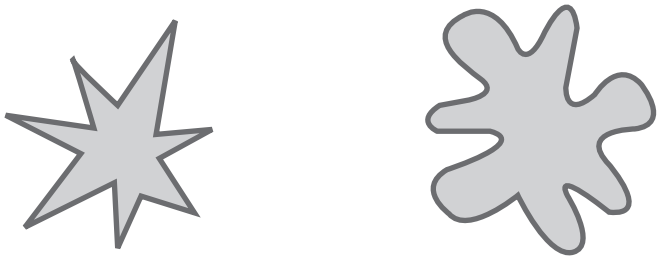
Fuerte (Kiki) Suave (Bouda)

Figura 10.4. Kiki y Bouda

Algunos estudios[72] han descubierto que hay una relación entre los sonidos y algunas propiedades visuales abstractas u otras expresiones sensoriales. Una parte de los estudios consistió en mostrar a varios adultos y niños las imágenes

[72] Ver Ramachandran V. S.; Hubbard, E. M. (2001:19), y Maurer, Pathman & Mondloch (2006: 318).

que se observan arriba y se les preguntó cuál creían que se llamaba *Kiki* y cuál, *Bouda*. Se encontró que, en general, se identificaban las vocales redondeadas con las figuras torneadas y el color violeta, y las vocales no redondeadas con las figuras puntiagudas y el color naranja. De esta manera, podríamos utilizar estas imágenes como estereotipos de lo "fuerte" y de lo "suave", para hacer notar los contrastes de intensidad entre estos sonidos.[73] También podemos adecuar estas figuras a nuestra necesidades como cambiar el tamaño, la forma y el color de las imágenes, para hacer más evidente la diferencia: la imagen puntiaguda podría ser cualquier otra figura con picos, de color roja (cálida) y mucho más grande que la otra (fuerte), y la imagen con líneas redondeadas o circulares podría ser azul (fría), y de tamaño pequeño (débil).

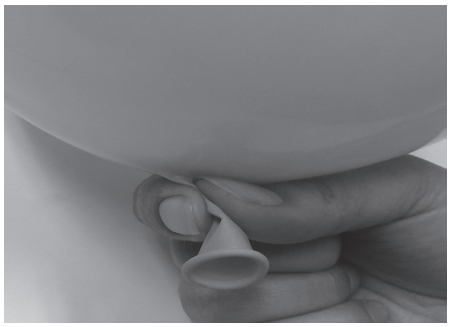


/p, p^h/ /b/

Figura 10.5. Kiki y Bouda II

Para mostrar las diferencias entre las consonantes oclusivas y las fricativas o las aproximantes del español, podemos usar algunos objetos como globos para que el estudiante los manipule y así, al incorporar el sentido del tacto y procesos psicomotores, resulte más significativa su adquisición de la nueva lengua. El profesor llevaría a la clase dos globos, pediría a dos estudiantes que los inflaran; uno debe anudarse o cerrarse y el otro debe dejarse con la boquilla abierta. Con un alfiler podemos romper el globo que se ha anudado con la intención de dar cuenta de la explosión de las consonantes oclusivas:

[73] Cabe añadir que las oclusivas sonoras también se distinguen de las sordas por su duración. Es necesario enfatizar que acústicamente, el segmento oclusivo sordo es más largo que su correlato sonoro. Sin embargo, podemos decir que a nivel de percepción la oclusiva sonora junto a una vocal nos resulta más larga que la sorda.



Oclusivas [p, t, k]

Continuas [f, s, x, β, ð, γ]

Figura 10.6. Oclusivas y continuas

En otra actividad es posible pedir a los alumnos que observen las imágenes, la primera es un rehilete que muestra el paso del aire sin ningún obstáculo, su rasgo es la continuidad [l] en oposición con la matraca que puede hacer el ruido de un golpe al girar una sola vez [r] o el ruido de muchos golpes vibratorios al girarla muchas veces, lo que nos recuerda la vibración constante de la [r].

[l]

[ɾ] /[r][74]

Figura 10.7. Líquidas

Otros ejemplos de ejercicios de familiarización con los sonidos no continuos frente a los continuos de una L2 se muestran a continuación: Observa las siguientes imágenes que comparan los sonidos [p] y [f] del español —muy útil para enseñar esta diferencia a estudiantes de origen coreano, quienes los confunden (ejemplo basado en Gilbert, 2011).

[74] Actividad propuesta por la profesora Karla Gabriela Olivares Hernández en el curso de *La fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera* del Diplomado inicial para profesor de español como LE, UNAM, CEPE.

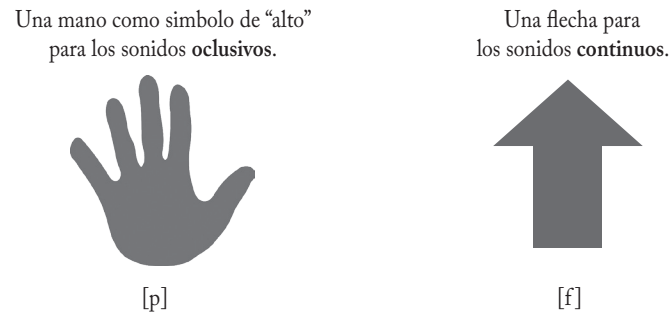


Figura 10.8. Oclusivos y continuos

Observa estas imágenes que comparan los sonidos «l» [l], «r» [ɾ] y «r/rr» [r] del español con el avance de los carros.

SONIDO [l] = «l»
Características: es continuo, es como un auto avanzando libremente, sin ninguna dificultad. No hay obstáculos al pronunciarlo, el aire sale por los lados de la lengua. Por esta misma razón tiene una mayor duración que sus correlatos vibrantes.

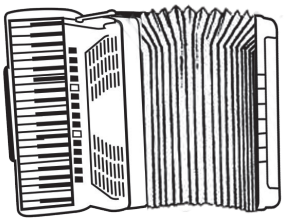
SONIDO [ɾ] = «r»
Características: es un sonido que tiene una duración muy breve, es como un golpe o como si un carro pasara por un tope y tuviera muy poca vibración.

SONIDO [r] = «rr/r»
Características: es como un carro que avanza sobre una calle sin pavimento y con piedras, tantas que lo hace vibrar mucho.

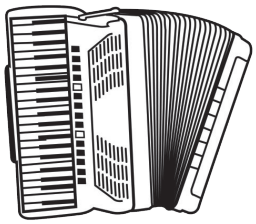
Figura 10.9. Sonidos líquidos

Para dar cuenta de las contracciones o reducciones en inglés, Gilbert (2011) propone la siguiente analogía,[75] que bien puede servir también para contrastar vocales cortas y largas (*sheep, ship*), la prominencia de las sílabas acentuadas, que tienden a tener mayor duración (c**é**lebre/celebr**é**), o la duración más corta o larga de una consonante (ca**r**o/ca**rr**o):

[75] Gilbert (2011) también sugiere usar ligas, que estira para ejemplificar una duración más larga.



Cannot, I would, Do you



Can´t, I´d, D´you

Figura 10.10. Contracciones

Con respecto a la tensión de los sonidos, podemos utilizar la metáfora conocida de *keep calm, be a schwa, don´t be stressed* y valernos no solo de imágenes, sino también de la actuación que nos permite relajar o tensar nuestro cuerpo. Observa las imágenes que sirven para contrastar la sílaba átona del inglés (con una vocal relajada, *schwa* [ə]) y las sílabas del francés o español, cuyas sílabas poseen mayor *tensión*.

Sílabas átonas del inglés

Sílabas del francés y español

Figura 10.11. Vocales

Es también posible usar nuestro cuerpo, subir la cabeza o aventar una pelota hacia arriba para reforzar la enseñanza de las curvas entonativas ascendentes, como es el caso de la entonación de preguntas absolutas, es decir, de respuesta sí/no. Asimismo, en esta etapa de familiarizar al estudiante con el acento resulta de mucha utilidad usar nuestro cuerpo para seguir el ritmo de algún enunciado o palabra con las manos, resaltar la prominencia del acento con dibujos con picos

(como todo tipo de montañas). [76] A continuación mostramos algunos ejemplos con la idea del acento: [77]

Figura 10.12. La prominencia del acento

Figura 10.13. El acento es una prominencia

[76] Para practicar la entonación y la prominencia del acento, Cortés (2002b: 121-137) sugiere muchas actividades de percepción y producción, así como ejercicios lúdicos. Recordamos aquí una actividad que funciona muy bien para familiarizar al estudiante con esta idea: se invita a algunos estudiantes más o menos de la misma estatura y a uno más alto que el resto, el cual representará la prominencia de la sílaba; se dice una palabra de varias sílabas, y después los estudiantes tratarán de acomodarse de derecha a izquierda para reproducir la disposición de las sílabas átonas y la tónica de la palabra mencionada.

[77] Imágenes adaptadas de Cortés (2002b:116-117).

Otro ejemplo más:

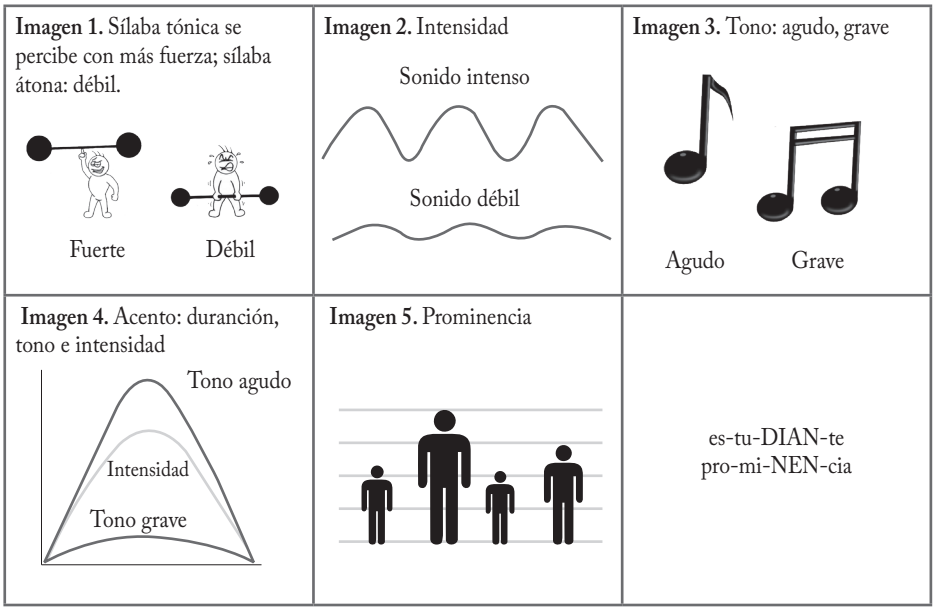


Figura 10.14. Características del acento

Ejercicios de percepción de sonidos

Ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo

En este apartado queremos empezar enfatizando la importancia de una guía perceptiva para los elementos prosódicos, así como para los sonidos similares o difíciles de percibir por los estudiantes de una L2. En el proceso de aprendizaje de la pronunciación de una nueva lengua —esto se ha estudiado ampliamente y se ha mencionado en capítulos anteriores (ver capítulo IV)—, los hábitos fonológicos de la lengua materna actúan como un filtro que dificulta escuchar y pronunciar adecuadamente la L2. En este sentido, se ha dicho que somos *sordos fonológicos*. Por esta razón, la guía del profesor se vuelve indispensable para hacer notar las características importantes de los elementos prosódicos y sonidos de la L2 que el estudiante no puede notar, aun tras escucharlos de forma repetida; se requiere de una pauta que reoriente su atención auditiva.

Existen también aspectos fonéticos de una lengua que son menos difíciles de distinguir e, incluso, se podría decir que para algunos son relativamente fáciles tanto de discriminar como de producir: aquellos que son totalmente distintos a un determinado sistema lingüístico, por ejemplo, la vibrante del español [r] (tradicionalmente denominada "vibrante múltiple")[78] para estudiantes japoneses o coreanos —de estos nos ocuparemos más adelante en la etapa de producción. Los ejercicios que se presentan a continuación son para que el estudiante pueda distinguir contrastes fonéticos de la L2, que causan muchas confusiones y mal-

[78] Un buen número de niños hispanohablantes no pronuncia de acuerdo con la norma adulta el fonema /r/, sino hasta el final del proceso de adquisición de la fonética de su lengua materna, hasta los seis años. Sin embargo, muchos adultos que aprenden español como L2 llegan a adquirirlo con menor dificultad y en mucho menor tiempo, si se les da la oportunidad de ejercitarse en percibirlo y, después, producirlo. En cambio, el problema más evidente que se les presenta es con los sonidos similares —aquellos que comparten rasgos fonéticos— y son alófonos en la lengua materna y fonemas en la lengua meta, como es el caso de la adquisición de /ɾ/ y /l/ por hablantes de japonés, chino y coreano (Espinosa, 2009).

entendidos. Por ejemplo, un hispanohablante no tiene como discordantes los fonemas /d/ y /ð/, ya que son variantes o alófonos de un mismo fonema /d/. Por tanto, el hablante de español percibirá y producirá de la misma manera palabras como *die* [dɑɪ] 'morir', *thy* 'su' (sinónimo de *your*), o *day* [deɪ] 'día', *they* [ðeɪ] 'ellos', *dare* [dɛr] 'atreverse', *their* [ðɛr] 'su'. En este sentido, los pares mínimos pueden ser de mucha utilidad para que el estudiante comprenda distinciones esenciales en la lengua que está aprendiendo. Lo mismo sucede con la entonación; por ejemplo, el movimiento melódico final en portugués es complejo: sube en la sílaba tónica pero baja al final del enunciado; en español estándar, este tono solamente sube. Así que los estudiantes tanto de portugués como de español necesitan ser guiados para detectar auditivamente estos detalles. Se ha probado en estudios sobre la adquisición de contrastes no nativos (Lively, Pisoni, Yamada, Tohkura y Yamada, T., 1994, por ejemplo) que una enseñanza perceptiva con pares mínimos contribuye a la adquisición de estos sonidos. Puede argumentarse que este tipo de propuestas no contemplan la variabilidad de estos contrastes en enunciados ni en situaciones comunicativas de la vida cotidiana, ni toman en cuenta la gestualidad con la que cualquier hablante se expresa. Sin embargo, creemos que es necesario que el estudiante pase por una etapa básica en la que se le dé la oportunidad de empezar a entender y reestructurar el nuevo conocimiento, el de las características propias de la pronunciación de la lengua meta. Las actividades didácticas basadas en contrastes fonéticos permiten que el estudiante entienda la importancia de poner atención a las características acústicas que propician las diferencias de sentido.

Para trabajar la percepción de la entonación se recomienda concentrarse en la discriminación de preguntas absolutas, elevando el tono —un poco más de lo acostumbrado— y alargando la vocal de la última sílaba del contorno entonativo (también llamado grupo melódico, grupo fónico, curva melódica, etc., según diferentes nomenclaturas de *entonología*), en oposición con oraciones declarativas.[79] Es sabido que los estudiantes hablantes de chino (Cortés, 2005) y japonés (Carranza, 2012; Lahoz, 2007) no entonan debidamente los contornos interrogati-

[79] Cabe recordar que un contorno puede ser a la vez interrogativo y exclamativo, como en "¡¿Qué estás diciendo?!". Pero para facilitar su enseñanza se recomienda primero estudiar los contornos interrogativos y exclamativos por separado y después puntualizar en las combinaciones posibles.

vos (típicos en las preguntas absolutas) porque la marca interrogativa la realizan con frecuencia a través de elementos morfosintácticos que relegan a un segundo plano las marcas estrictamente tonales. También es recomendable trabajar con la expresión de sentimientos o emociones, como el enojo, la tristeza (tonos bajos), la alegría, la sorpresa, la ironía (tonos altos), entre otros, en el ámbito de la entonación exclamativa.

Después de esa labor con la discriminación e identificación de la entonación de la lengua meta, es necesario abordar los pares mínimos en ejercicios que pasen de la palabra al enunciado, de lo simple a lo complejo (VanPatten, 1996). Es preferible que cada uno de ellos vaya acompañado de una imagen, para que el estudiante tenga más elementos que lo ayuden a reestructurar lo aprendido. Siguiendo con estos ejercicios, se propone cuidar que los sonidos en proceso de adquisición permanezcan al inicio o al final, porque los hablantes suelen poner mayor atención a la información que se encuentra en estas posiciones del enunciado (Barcroft, 2005). También sugerimos que el profesor utilice los pares mínimos en diversos tipos de enunciados y los diga moviendo su cuerpo y sus brazos hacia arriba cuando pronuncie una pregunta absoluta —de respuesta sí o no— y que baje su cuerpo o brazos en oraciones declarativas o imperativas, que suba y baje cuando pronuncie una oración exclamativa. Proponemos también que los pares mínimos se graben con distintas voces para atraer la atención de los estudiantes (Barcroft, 2005; Yamada, Tohkura, Bradlow yPisoni,1996), y que se usen distintas voces de mujeres y niños, ya que su tono generalmente es más alto que el de los hombres y, por lo tanto, la percepción de ciertos sonidos puede ser más atractiva y menos monótona. Reiteramos, entonces, que el uso de contrastes fonéticos permite que el estudiante tenga una noción básica de la cual partir, para que posteriormente los practique integrados en discursos y poco a poco desarrolle la fluidez necesaria para comunicarse en habla espontánea.

La historia de la didáctica de la pronunciación muestra el intento por esclarecer el qué y el cómo enseñar pronunciación. Al principio, se pensó que con solo señalar los movimientos articulatorios involucrados en la pronunciación de los sonidos, el estudiante estaría en condiciones para pronunciarlos. Sin embargo, ya algunos investigadores nos han hecho reflexionar sobre lo ingenuo que esto

resulta y lo importante que es escuchar antes de pronunciar (Guberina 1939, Renard 1979, Flege 1995, Gilbert 2008, entre otros). Creemos también que los principales problemas de pronunciación son debidos a los segmentos y elementos prosódicos similares —no idénticos— a los del sistema fonológico de la primera lengua. Así que esta etapa de escucha resulta imprescindible en muchos casos.

Así pues, el objetivo de estos ejercicios es que el estudiante escuche con atención diferencias fonéticas que conllevan contrastes semánticos entre palabras, entre sintagmas, oraciones o frases. Además, se pretende que adquiera una nueva categoría fonética-fonológica, asociando la realización del fonema o entonema en cuestión con un concepto determinado. Así, los diferentes significados de las palabras y enunciados permitirán que centre su atención en el rasgo fonético que establece la diferencia entre ellos. Esto traerá como consecuencia una nueva posibilidad de percibir y de pronunciar la lengua meta.

Para ejercitar la percepción de segmentos, los estudiantes escucharán tres veces vocablos y enunciados con los sonidos problemáticos en el contexto fonológico más acertado —al principio, en medio o al final de la palabra (o en los tres casos) y verán al mismo tiempo una imagen relacionada con el significado de cada uno. Las imágenes que se deben elegir para la elaboración de estos ejercicios deben "hablar por sí mismas", ser lo suficientemente claras para que el alumno no se distraiga tratando de adivinarla. Es verdad que hay pares mínimos que no se pueden ejemplificar fácilmente con imágenes, pero se trata de buscar aquellos que puedan ilustrarse visualmente para suavizar el proceso de aprendizaje.

Se recomendó arriba escuchar una grabación con distintas voces, pero si esto no es posible, el profesor puede decir la secuencia de los cinco pares mínimos, en ambos casos los sonidos difíciles de percibir se exagerarán haciendo el sonido más audible (con mayor duración, tono e intensidad) o más débil, según sea el caso. O bien, puede acercarse el sonido a otro cercano que tenga las características que se desea que el estudiante escuche, "exageración del modelo en la dirección inversa a la del error cometido por el estudiante" (Renard, 1979: 93-94).[80] Por ejemplo, si un hispanohablante pronuncia [beso] a inicio de discurso o después de una nasal, es posible que un estudiante sinohablante oiga y tienda a pronunciar [peso]. En tal caso, lo que se recomienda es hacer menos tenso el sonido /b/, y pedir al estudiante que lo pronuncie en posición intervocálica, como

"ese beso", de tal modo que se convierta en una aproximante [eseβ̞eso]. Además, habrá que alargar la vocal. Dicho sea de paso, la vocal siempre es más larga junto a sonidos oclusivos sonoros; así que si exageramos también la duración de la vocal, permitimos que se identifique una sonora con mayor seguridad. Se producirá entonces algo como [eseβ̞e:so], aunque lo que pretendemos es que el estudiante escuche /b/. Por el contrario, si un estudiante no percibe [p] sino [b], [peso] por [beso] —como sucede en la percepción del español por parte de estudiantes hablantes nativos de inglés, alemán, sueco, japonés, entre otros— tenemos que hacer el sonido oclusivo sordo más fuerte, con una aspiración [p^h] para que logre discriminar que se trata de un sonido sordo y no sonoro. En el capítulo XII se abundará en este sentido, y en los anexos 1 y 2 se proporciona una tabla que especifica algunas recomendaciones para que los profesores encuentren cuáles son los mejores contextos en los que los sonidos de una L2 se perciben y producen de mejor manera (basado en Renard, 1979; Gil, 2007; Llisterri, s/a).

En estos ejercicios perceptivos referenciales los alumnos elegirán con una cruz o una paloma la imagen del último par mínimo que escuchen, después de que su profesor habrá repetido, por lo menos dos veces, cada par de palabras o enunciados.

Para trabajar de manera más concreta la percepción de la entonación también el profesor repetirá dos o tres enunciados que contrasten. Después de una pausa solamente pronunciará uno solo y el estudiante tendrá que elegir el tipo de curva entonativa que escuchó. Con estos ejercicios el alumno apreciará y podrá notar de manera evidente que un cambio en la curva melódica entre los enunciados declarativos, interrogativos absolutos, exclamativos y suspendidos (aquellos que expresan continuidad) conlleva un significado distinto. Cabe añadir a estos enunciados los enfáticos, que expresan estados de ánimo.

[80] Renard (1979: 94) propone que si el estudiante pronuncia [ð̞] y la meta es [d], el profesor pronuncie [t] para que el alumno escuche y produzca lo que se desea. Si se produce [β̞] y la meta es [v], el profesor deberá pronunciar [f].

Si el estudiante dice [j], y el sonido meta es [ʒ], se dirá [ʃ]. Esta información se encuentra también en el sitio de Internet: *La corrección fonética del español como lengua extranjera en el marco del sistema verbo-tonal* (Llisterri, s/a). Lo mismo sucede con las vocales, si el estudiante produce [o] y el sonido meta es [ø], Renard propone que el profesor pronuncie [e].

Actividad 1. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. Entonación

Instrucciones: tu profesor pronunciará algunos enunciados,[81] pon especial atención a su terminación. El tono —alto o bajo— en la última palabra de cada enunciado cambiará su significado. Escribe el enunciado que escuches debajo de la columna que corresponda con el dibujo de la curva entonativa. Ejemplo:

¿Bailas conmigo? ¡Bailas conmigo! Bailas conmigo.

Figura 11.1. Curvas entonativas

Actividad 2. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. Entonación

Instrucciones: trabajen en equipo. Primero escucharán con atención el final de cada enunciado que su profesor pronunciará.[82] Recuerden que el tono puede subir, bajar o mantenerse en suspenso para dar un significado distinto a cada expresión. Después escriban cada enunciado con los signos ortográficos correspondientes y especifiquen cuál fue el estado de ánimo con el que se pronunciaron. Discutan lo que escucharon y el significado de cada uno de los enunciados.

---

[81] El profesor pronunciará una lista de enunciados que contrasten en el tono usado al final. El enunciado tendrá que ser el mismo en los tres casos. Algunos ejemplos:

Tienes calor., 2. ¿Tienes calor?, 3. ¡Tienes calor!; 4. ¿Son las seis de la tarde?, 5. ¡Son las seis de la tarde!, 6. Son las seis de la tarde.

[81] En este ejercicio podemos trabajar los enunciados pronunciados con un específico estado de ánimo. De tal modo que digamos al estudiante expresiones como las siguientes: ¡Llegó a la boda! (con entusiasmo), ¿Llegó a la boda…? (con duda), Llegó a la boda (con preocupación), Llegó a la boda (con tristeza).

La siguiente actividad es para distinguir matices más específicos, variantes de los enunciados vistos con anterioridad.

Actividad 3. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. Entonación.

Instrucciones: escucha los siguientes enunciados y procura reconocer la melodía al final de cada uno de ellos. Intenta dibujar la curva entonativa. Ejemplo:

1. A —Entonces…¿si quieres ir a Acapulco? (confirmo lo que se dijo antes):

2. B —No, no, quiero ir a …(duda)

3. A —¿A Cancún? (respuesta anticipada)

4. A—¿O qué prefieres Cancún o Los Cabos? (Pregunta disyuntiva)

5. B—¿Cancún o Los Cabos? (Pregunta absoluta)

6. A—¿O te gusta más Cancún? (se espera una confirmación)

7. B—¿Que si me gusta más Cancún? (confirmación de lo dicho anteriormente)

8. B—¡Sin duda! (entusiasmo)

Actividad 4. Ejemplos de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. El acento

Instrucciones:

I. Escucha dos veces en voz de tu profesor un par de palabras. Después marca con una paloma (✓) la palabra que es igual a la tercera que escuches.
Ejemplo:
(lle**VO**, **LLE**vo, **LLE**vo, lle**VO**. Respuesta: **LLE**vo)

LLEvo	(✓)	lle**VO**	( )
Miro	( )	mi**RO**	( )
ca**MI**no	( )	cami**NO**	( )
BAjo	( )	ba**JO**	( )
tra**BA**jo	( )	traba**JO**	( )
COMpro	( )	com**PRO**	( )

II. Trabaja en equipo:
Uno de ustedes pronuncia los siguientes pares de palabras (enfatizar el acento), espera un momento y dice una de las dos palabras. Los otros marcan la última palabra que su compañero dijo. Al final compartan sus respuestas con sus compañeros.

Verbos en presente (yo)		Verbos en pasado (él o ella)	
1. gano	( )	ganó	( )
2. peino	( )	peinó	( )
3. tomo	( )	tomó	( )
4. bailo	( )	bailó	( )
5. busco	( )	buscó	( )

Figura 11.2. Sílaba acentuada

III. Relaciona la oración con el significado de las palabras del cuadro que vas a escuchar en voz de tu profesor. Después revisa tus respuestas con un compañero.

Ejemplo: Tiene mucho entusiasmo por su nuevo trabajo. (b)

a. Animo	b. Ánimo	c. Animó

1. Julia fue de México a Sudamérica. ( )

a. Transitó	b. Transito	c. Tránsito

2. Hay una conversación muy interesante entre unos periodistas. ( )

a. Dialogo	b. Diálogo	c. Dialogó

3. Yo hago ejercicio todos los días. ( )

a. Práctico	b. Practico	c. Practicó

4. Juan rodeó todos los números pares de la lista. ( )

a. Circulo	b. Círculo	c. Circuló

IV. ¿Cuál es la diferencia de significado entre estas palabras? Comenten con su profesor sus conclusiones.

V. Escucha tres palabras que dirá tu profesor. Uno de tus compañeros las escribirá en orden con el acento ortográfico en donde sea necesario. Los demás escriben números en la secuencia en que las escucharon.

Ejemplo:

(3) pacificó	(1) pacífico	(2) pacifico
( ) cálculo	( ) calculo	( ) calculó
( ) mendigó	( ) méndigo	( ) mendigo
( ) diagnosticó	( ) diagnostico	( ) diagnosticó
( ) celebre	( ) célebre	( ) celebré
( ) término	( ) terminó	( ) termino

VI. Un acento puede cambiar el significado de las oraciones. Escribe el inciso correcto según el enunciado que escuches. Al final comenta con tu profesor y compañeros el tiempo en el que están los enunciados:

Ayer A (Pasado)	Hoy B (Presente)	Mañana C (Futuro)	No es tiempo D

(B) Canto por amor
( ) Cantó por amor.
( ) Bailó con entusiasmo.
( ) Bailó con entusiasmo.
( ) Méndigo dinero.
( ) Mendigo dinero.

( ) El océano Pacifico ( ) El océano pacificó.

( ) Pública su vida. ( ) Publica su vida.

Figura 11.3. Ejercicio de acentuación. Tiempos verbales

Si se dispone de programas como PRAAT,[83] se pueden modificar los parámetros acústicos de cualquier palabra que seleccionemos y hacer que el estudiante la escuche, concentrando su atención en modificaciones como las siguientes: grabación en forma normal, acelerada, muy acelerada, alargando la sílaba acentuada, quitando el tono y dejando solo la duración e intensidad, o eliminando el tono y la duración, para que lo relevante sea la intensidad. Se sugiere usar palabras que en algunas lenguas son similares al español, aunque con el acento en distinta posición y, en algunos casos, con significado diferente (Cortés, 1996:3): actual, academia, alcohol, alergia, democracia, nivel, metro, alergia, alguien, nostalgia, atmósfera, burocracia, oxígeno, cerebro, coctel, parálisis, policía, diplomacia, héroe, epidemia, periferia, síntoma, teléfono, imbécil, límite, magia, abusar, agonía, atender, comodidad, complaciente, complexión, contestar, dinámico, extravagante, realización, espectáculos, calidad, nación, histórico, identificar, terrible, entre otras. También resulta recomendable el uso de logatomos (palabras inexistentes en una lengua dada, pero que respetan las características fonotácticas de una lengua dada), con el objetivo de que el estudiante concentre su atención, no en el significado, sino en la posición del acento.

[83] Existen varios tutoriales de PRAAT en la red que permiten la realización de estas grabaciones. Por ejemplo en https://www.youtube.com/playlist?list=PL750C1C15B98509B0 o http://www.domingo-roman.net/manual_praat_pdf/8_manipulacion_tono.pdf

Actividad 5. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. Sonidos [ɾ] y [r]

Instrucciones:

1. Escucha cuidadosamente el sonido en medio de cada palabra: «r» [ɾ] o «rr» [r]. Nota cómo la r [ɾ] tiene un sonido que interrumpe una vez la salida del aire y cómo la «rr» [r] lo hace varias veces. Es importante que identifiques que al cambiar el sonido de una palabra se transforma su significado. Verás la imagen de cada palabra.
2. Primero escucharás tres veces dos palabras, después dos veces solo una de ellas. A continuación marca con una ✓ la imagen que corresponda con la palabra que escuchaste por última vez.

   Ejemplo:

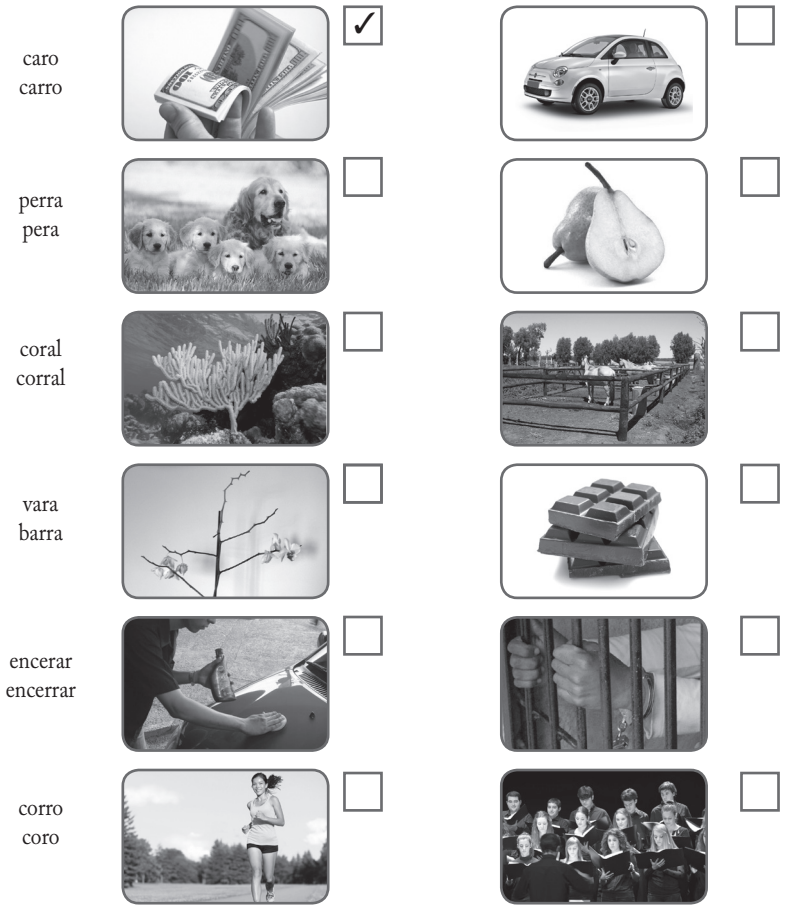


Figura 11.4. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo

Actividad 6. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. Sonidos [ɾ] y [r] en enunciados.

Instrucciones: escucharás dos oraciones tres veces y después, una de ellas una sola vez. Señala con una ✓ el dibujo que corresponda a la oración que escuchaste al final. Nota que al cambiar los sonidos «r» [ɾ] y «rr» [r] en medio de una palabra, el sentido del enunciado se transforma.

Ejemplo:

Ahorra, es el momento.
Ahora es el momento.

☐

☑

El cero es grande.
El cerro es grande.

☐

☐

Es caro para viajar.
Es carro para viajar.

☐

☐

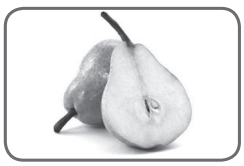
El coral es pequeño.
El corral es pequeño.

☐

☐

Compré una perra.
Compré una pera.

☐


☐

La careta es de madera.
La carreta es de madera.

☐

☐

Figura 11.5. Ejemplo de ejercicios referenciales de desarrollo perceptivo. Enunciados

Actividad 7. Ejemplo de ejercicios referenciales de discriminación auditiva. Sonidos líquidos

Instrucciones:[84]

1. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [r] o l [l] al **inicio** de las palabras.[85]
2. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [ɾ] o l [l] en **medio** de las palabras.
3. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [ɾ] o rr [r] en **medio** de las palabras.
4. Marca con una✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [ɾ] o l [l] al **final** de las palabras.

Las grabaciones se repetirán tres veces, no dejes de contestar.

Ejercicio 1 Inico	**r [r]**	**l [l]**
1. rata		
2. loca		
3. robo		
4. lata		
5. lana		
6. roto		
7. loto		
8. roca		
9. rana		
10. lobo		

Ejercicio 2 Medio	**r [ɾ]**	**l [l]**
1. hola		
2. alma		
3. sala		
4. filme		
5. pala		
6. Sara		
7. hora		
8. firme		
9. arma		
10. para		

[84] Se recomienda mostrar imágenes del vocabulario para aprender su significado.

[85] Al principio de una palabra se escribe «r», pero suena como «rr» [r].

Ejercicio 3 Medio	r [ɾ]	rr [r]
1. careta		
2. perra		
3. ahora		
4. enterrar		
5. carro		
6. pera		
7. carreta		
8. enterar		
9. caro		
10. ahorra		

Ejercicio 4 Final	r [ɾ]	l [l]
1. mal		
2. plural		
3. sal		
4. portal		
5. singular		
6. animal		
7. zar		
8. portar		
9. mar		
10. animar		

Figura 11.6. Ejercicios referenciales de discriminación auditiva. Sonidos líquidos

Actividad 8. Ejemplo de ejercicios referenciales de discriminación auditiva. Sonidos líquidos en enunciados[86]

Instrucciones: vas a escuchar enunciados que se distinguen solo por un sonido «r» o «l» en una de sus palabras.

1. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [r] o l [l] al inicio de las palabras que hacen diferente cada enunciado.
2. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [ɾ] o l [l] en medio de las palabras que hacen diferente cada enunciado.
3. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [ɾ] o l [l] al final de las palabras que hacen diferente cada enunciado.

[86] Aunque estas frases estén fuera de un contexto real de comunicación, funcionan muy bien para que el estudiante note que una pequeña diferencia en un solo sonido cambia el sentido de lo que se quiere decir. Varias anécdotas se han relatado con enunciados como los que aquí se presentan para evidenciar la necesidad de discriminar muy bien auditivamente. Por ejemplo, cuando un germanohablante nativo dijo "Soy el gay [ʁe̯i̯] de la casa" por "Soy el rey de la casa". O cuando una hablante de francés pidió más "arroz" en un restaurante y le llevaron más "ajos".

4. Marca con una ✓ en la columna correspondiente si escuchas el sonido r [ɾ] o rr [r] en medio de las palabras que hacen diferente cada enunciado.

Ejercicio 1 **Inicio**	**r** [r]	**l** [l]
¡La rata es pequeña!		
¿Es una loca?		
La rosa es blanca.		
¡La lata es pequeña!		
La lana me gusta.		
¿Esto es un robo?		
La loza es blanca.		
¿Es una roca?		
La rana me gusta.		
¿Esto es un lobo?		

Ejercicio 2 **Medio**	**r** [ɾ]	**rr** [r]
La careta es de madera.		
¿Es una perra?		
¡Ahora es cuando!		
Enterrar a un amigo.		
¿Es carro?		
¿Es una perra?		
La carreta es de madera.		
Enterar a un amigo.		
¿Es caro?		
¡Ahorra es cuando...!		

Ejercicio 3 **Final**	**r** [ɾ]	**l** [l]
El mal es enorme.		
¿Está en plural?		
¡Sal de Rusia!		
¿Es lindo comerciar?		
¿Está en singular?		
El animal es bueno.		
¡Zar de Rusia!		
¿Es lindo comercial?		
El mar es enorme.		
El animar es bueno.		

Ejercicio 4 **Medio**	**r** [ɾ]	**l** [l]
Llegó la hora.		
Alma mía.		
¿Sala? Allá.		
¡Filme aquí!		
¡Para de excavar!		
¿Sara? Allá.		
Llegó la hola.		
¡Firme aquí!		
Arma mía.		
¡Pala de excavar!		

Figura 11.7. Ejercicios referenciales de discriminación auditiva. Sonidos líquidos en enunciados

Actividad 9. Ejercicio de percepción para relacionar significados

Instrucciones: subraya la oración que se asocie con el significado de las palabras que vas a escuchar en voz de tu profesor. Ejemplo:

Lobo

a) El ladrón utilizó una pistola.

b) Causó daños porque es un animal salvaje.

1. Risa
   a) Es un pescado muy nutritivo.
   b) Me encanta su cara cuando está alegre.
2. Lío
   a) José tiene un problema muy grande.
   b) Se puede nadar allí con cuidado.
3. Firma
   a) La cámara ya está lista.
   b) Ten esta pluma negra.
4. Sol
   a) Hoy salió con un hermoso amanecer.
   b) Va a misa todos los días.
5. Luna
   a) Está muy brillante.
   b) Es una letra muy antigua.
6. Salsa
   a) Este arbusto tiene muchas espinas.
   b) Me encanta que bailemos juntos.
7. Animar
   a) Está paseando a sus crías en el lago.
   b) ¡Qué bien me siento! Estoy feliz.
8. Roca
   a) La piedra que arrojaron es grande.
   b) Esa mujer está fuera de control.
9. Perra
   a) Es un animal muy fiel.
   b) Está todavía muy verde.

10. Coro
    a) Los jóvenes cantan muy bonito.
    b) Yo hago deporte todos los días.

Ejercicios afectivos de desarrollo perceptivo

La finalidad de estas actividades es que los estudiantes realicen algo con lo que están aprendiendo, que creen lazos afectivos con los nuevos conocimientos que adquieren, que escuchen los sonidos y la entonación en un ambiente relajado y empiecen a producir la L2 con mayor seguridad. Para que esto suceda, se pide al alumno que exprese su opinión, sus ideas o sentimientos acerca de algún tema. La idea es que escuche los sonidos y la entonación de la lengua meta y se sienta cómodo usando las opciones que se le ofrecen. De este modo, se podrá identificar con lo que expresa y con los sonidos que componen su respuesta. El ejercicio está totalmente dirigido para que escuche y produzca los elementos que queremos trabajar.

Actividad 10. Ejemplo de ejercicio afectivo para desarrollarla percepción auditiva. Cuestionario 1. Comida mexicana[87]

Instrucciones: responderás dos cuestionarios,[88] uno sobre comida y otro acerca de bebidas mexicanas. Escucha los cuestionarios en voz de tu profesor. Después, responde las preguntas en la hoja correspondiente, compara tus respuestas y opiniones con tus compañeros. La comida mexicana es muy variada y rica en sabores…

[87] Se reparte este cuestionario a los estudiantes. Se sugiere que el profesor lea las preguntas y las respuestas y que el alumno conteste en la hoja. Podemos complementar la información con fotos de cada platillo.

[88] Este ejercicio está orientado para percibir y producir los sonidos líquidos del español por estudiantes de nivel básico, pero se puede adaptar para las necesidades los aprendientes de otras lenguas.

Cuestionario 1. Comida

1. ¿Sabes qué es el arroz a la mexicana?

Sí No

¿Qué te parece este platillo?

Rico Regular Desagradable Horrible

2. ¿Sabes qué es el chicharrón en salsa verde?

Sí No

¿Qué piensas de esta comida?

Rico Regular Desagradable Horrible

3. ¿Sabes qué son las rajas con crema?

Sí No

¿Crees que este guisado es…?

Rico Regular Desagradable Horrible

4. ¿Sabes qué son los chiles rellenos?

Sí No

¿Qué tal este otro guiso?

Rico Regular Desagradable Horrible

5. ¿Sabes qué son los churros?

Sí No

¿Qué opinas de este antojo que se acompaña con chocolate?

Rico Regular Desagradable Horrible

6. ¿Sabes qué es el mole rojo?

Sí No

¿Qué te parece este plato tradicional?

Rico Regular Desagradable Horrible

7. ¿Sabes qué es el pozole?

Sí No

¿Crees que esta comida es…?

Rico Regular Desagradable Horrible

8. ¿Sabes qué es la birria?

Sí No

¿Qué opinas de este platillo?

Rico Regular Desagradable Horrible

9. ¿Sabes qué son los tacos de suadero?

Sí No

¿Cuál es tu opinión acerca de este alimento?

Rico Regular Desagradable Horrible

10. ¿Sabes qué son las enchiladas?

Sí No

¿Qué te parece este platillo?

Rico Regular Desagradable Horrible

Cuestionario 2. Bebida mexicana

1. ¿Sabes qué es el tequila?

Sí No

¿Qué te parece este licor?

Rico Regular Desagradable Horrible

2. ¿Sabes qué es el agua de horchata?

Sí No

¿Qué piensas de esta bebida?

Rico Regular Desagradable Horrible

3. ¿Te gustan los refrescos (sodas)?

Sí No

¿Qué opinas de estas bebidas?

Rico Regular Desagradable Horrible

4. ¿Te gusta la bebida llamada Margarita (cualquier fruta con tequila)?

Sí No

¿Qué opinión te merece este coctel?

Rico Regular Desagradable Horrible

5. ¿Sabes qué es el Charro negro (tequila con cola)?

Sí No

¿Qué tal esta otra bebida?

Rico Regular Desagradable Horrible

6. ¿Conoces las cervezas Corona, Victoria, Sol, o la Negra Modelo?

Sí No

¿Cómo consideras estas bebidas?

Rico Regular Desagradable Horrible

7. ¿Sabes qué es una Paloma (tequila y refresco de toronja)?

Sí No

¿Qué piensas de esta bebida?

Rico Regular Desagradable Horrible

8. ¿Sabes qué es el mezcal?

Sí No

¿Qué te parece esta bebida?

Rico Regular Desagradable Horrible

9. ¿Sabes qué es el champurrado?

Sí No

¿Qué opinas del atole?

Rico Regular Desagradable Horrible

10. ¿Sabes qué es el rompope?

Sí No

¿Qué te parece esta bebida?

Rico Regular Desagradable Horrible

Ejercicios de percepción y producción

En este apartado se pretende que el estudiante tenga muchas oportunidades para percibir y producir el habla en situaciones que atraigan su interés o lo involucren; por ejemplo, en las que puedan ofrecer posturas personales, en las que se divierta o se sienta motivado a desarrollar su creatividad, o bien en actividades en las que aplique lo aprendido en situaciones cotidianas. Todo esto se plantea con la intención de que los cinco sentidos, no solo el oído, estén implicados en distinguir las características relevantes de la prosodia y los sonidos en la cadena hablada.

Se recomienda que en este camino el profesor fortalezca la producción del estudiante con retroalimentación inmediata y varias repeticiones con exageraciones (Thorén, 2008; MacCandliss, 2002) que ayudarán al estudiante a recordar y guardar en la memoria de largo plazo lo que está aprendiendo.

Partimos de las propuestas de Renard (1979), específicamente sobre su idea de motivar al alumno, practicar la pronunciación en situaciones comunicativas y en el proceso integral de la adquisición de una lengua, al utilizar el gesto, la mímica, el ritmo, la afectividad y todo el conjunto en el cual el mensaje sonoro se realiza (Renard, 1979:55). Igualmente utilizamos sus propuestas de corrección[89] a partir de la entonación y el ritmo, la fonética combinatoria y la pronunciación matizada, que se explicarán con detalle más adelante.

Por otra parte, es importante tomar en cuenta estrategias para promover la confianza en uno mismo y la motivación en el salón de clases (Laroy, 1995; Krashen, 1981 en Eskenazi, 1999), como reforzar la adecuada pronunciación y evitar

[89] Hasta aquí no se había mencionado el término «corrección fonética», preferimos usar en su lugar el término «enseñanza de la pronunciación». Si bien vamos a «corregir» el error del estudiante, porque pretendemos cambiar la manera en que pronuncia la L2, nos parece que este término orienta la didáctica de la pronunciación solamente hacia los aspectos articulatorios; cuando, en realidad, en este trabajo la atención del alumno y el profesor debe centrarse en enseñar al estudiante tanto a percibir las características relevantes de los patrones entonativos y los sonidos de una L2, como a producirlos. Además, si vamos al diccionario, las definiciones de «corregir» suenan un poco «antipáticas», ya que aluden a lo que se desvía y hay que, incluso, castigar.

la retroalimentación negativa. Sin embargo, los estudiantes suelen incomodarse de cualquier manera cuando se les hace notar su error. Por esto se sugiere que el profesor refuerce lo aprendido con repeticiones en grupo, y después trabaje con los estudiantes de manera individual y más directa, que suceda cuando el docente esté cerca, mientras los demás practican en parejas corrigiéndose o ayudándose entre sí. Esto va a permitir que los estudiantes se sientan cómodos al pronunciar con los otros y relacionen un ambiente tranquilo con el aprendizaje de los sonidos de la nueva lengua.

Los ejercicios de percepción-producción tomarán en cuenta los siguientes aspectos fonético-fonológicos:

1. Fuerza (fortis-lenis): un sonido puede realizarse según diferentes grados de fuerza articulatoria. Hay sonidos más intensos que otros, como los sordos oclusivos aspirados frente a los oclusivos sordos o los oclusivos sonoros. En particular, la diferencia fortis/lenis es la distinción primordial del contraste /p t k/-/b d g/ (Lisker &Abramson, 1964: 385). La fuerza de los sonidos también depende del contexto fonético y de su posición en la sílaba, palabra o enunciado. De este modo, una consonante o una vocal es más fuerte (fortis) a inicio de palabra, o de enunciado, y tenderá a ser más débil (lenis) cuando está entre otros sonidos. La intensidad, es en muchos casos, el resultado de una impresión o percepción del hablante, quien identifica los sonidos como más fuertes o más débiles (o suaves).[90] En inglés /p, t, k/ es una serie articulada con más fuerza que /b, d, g/, pero en posición inicial estos sonidos sonoros se fortalecen y adquieren valores similares a los sonidos oclusivos sordos del español [p, t, k].
2. Sonoridad: la vibración de las cuerdas vocales.
3. Acento tónico: es muy importante ya que una sílaba acentuada conlleva más intensidad, más duración y, por lo tanto, mayor tensión[91] (en general).

[90] Aunque la evaluación de la fuerza articulatoria parece ser un asunto de juicio proprioceptivo [capacidad de saber o conocer la posición de cada parte de nuestro cuerpo], se dice que este juicio depende directamente de los rasgos audibles de la duración del cierre y la percepción de la intensidad de la explosión de la oclusiva (Lisker & Abramson, 1964:385).

[91] Tensión: ver capítulo II. La tensión está relacionada con el mayor esfuerzo articulatorio y, por otro lado, también con una mayor vibración de las cuerdas vocales. Así, una [iː] larga del inglés es más tensa si se compara con su correlata corta [ɪ], ya que hay un cierre o tensión de los órganos articulatorios por más tiempo.

4. Curva entonativa o melódica: el final de una curva ascendente tendrá mayor intensidad y tono que el de una curva descendente. Por tanto, si queremos que se perciba mejor un sonido, será preferible situarlo en lo alto de la curva entonativa. Si se desea que el alumno pronuncie con menos fuerza un sonido, puede colocarse este en uno de los valles de la curva.
5. Posición: los sonidos serán más fuertes en inicio de sílaba, palabra o enunciado. El lugar que ocupen en el enunciado va a determinar su percepción y, por lo tanto, su producción.
6. Modo de articulación: la manera en que sale el aire puede influir en la percepción y producción de un sonido. Por ejemplo, los sonidos oclusivos tienden a oírse como una explosión o golpe (con mayor fuerza) que los fricativos, nasales y líquidos. El sonido [p^h] es, en general, más fácilmente perceptible que [b], por la explosión que conlleva.
7. Punto de articulación: es importante saber que puede facilitarse la producción de un sonido si se coloca junto a otro de igual o próximo punto de articulación, es decir, la combinación de ciertos sonidos ayudan a percibirlo o a producirlo mejor.

Actividad 1. ¿Oportunidades?

1. Observa la caricatura de Quino que se muestra abajo.
2. ¿Cuáles son las palabras que mejor definen la actitud del personaje principal de esta caricatura? Escucha en voz de tu profesor estas palabras y elige la opción o las opciones más adecuadas. Comparte y discute tus respuestas con un compañero.

a) Creativo | b) Mentiroso | c) Tramposo | d) Irresponsable | e) Aprovechado

3. Tu profesor narrará la historia de la caricatura. Escúchalo con atención sin ver la historieta, porque cambiará algunas sus partes. Tú tendrás que decir al final qué es lo que se cambió.

4. Trabaja con un compañero. En forma oral, cambien alguna parte de la historia (el inicio, el desarrollo o el final). Pueden utilizar las siguientes palabras como guías para su historia, sean creativos y jueguen con su imaginación: roca, doctor, esculpir, pelota, pintar, pensar, curar. Compartan su historia con sus compañeros de clase.

Figura 12.1. Caricatura de Quino

Ritmo y entonación

El ritmo y la entonación son como la horma o el molde en el que se realizan los sonidos de una lengua. Recordemos que la entonación contribuye al sentido expresado por los enunciados. Por esto es indispensable la enseñanza de los segmentos en su contexto prosódico natural. Además, es importante incorporar junto con el ritmo y la entonación, los gestos y la mímica, que apoyan el signifi-

cado de lo que se pronuncia. De este modo, favorece al aprendizaje que el profesor, cuando enseña enunciados con entonación ascendente, haga un movimiento hacia arriba o hacia afuera con todo su cuerpo, y un movimiento descendente o hacia adentro cuando la curva entonativa baja.[92]

Una técnica valiosa del Método verbo-tonal es la de dividir un enunciado en segmentos menores para construirlo gradualmente, empezando por el principio o por el final. El escalonamiento puede ser progresivo o regresivo como se muestra a continuación:

Segmentación regresiva: consiste en la repetición de grupos entonativos de un enunciado —no más de cuatro porque la memoria a corto plazo es limitada—, del último grupo fónico al primero del enunciado. Las flechas indican la dirección del contorno melódico asociado a cada uno de estos grupos entonativos. El estudiante debe darse cuenta de que al agregar un grupo a la izquierda, este termina con un contorno ascendente (↗) sobre la última vocal del grupo fónico, para indicar que el hablante continuará hablando, mientras que el grupo final de la derecha, se realiza con un contorno descendente (↘).

un carro caro ↗

comprar ↗ | un carro caro ↘

para comprar ↗ | un carro caro↘

ahora ↗| para comprar ↗|un carro caro ↘

Ahorra ahora ↗ | para comprar ↗| un carro caro ↘

[92] Se ha dicho que la gestualidad centrípeta, los brazos y las manos recogidas hacia el centro del cuerpo, está relacionada con el timbre obscuro, el tono grave o la curva melódica descendente, así como con emociones como la tristeza o la decepción. En cambio la gestualidad centrífuga —los brazos y manos estirados— está relacionada con el timbre claro, el tono agudo o la curva melódica ascendente, así como con sentimientos de alegría o entusiasmo (Murillo, 2005:64). Si bien esto es un aspecto que tiene que ver con cómo percibimos los movimientos de nuestro cuerpo (propriocepción), y surge de una impresión subjetiva, puede ser útil para hacer más significativa la enseñanza de la pronunciación. Por otra parte, Renard (1979) habla de un timbre claro y de un timbre oscuro a partir de la repartición de las frecuencias graves o agudas en el espectro. Una [i] es de timbre claro y una [u] es de timbre obscuro. Un sonido tiene timbre claro cuando se resaltan sus características acústicas y se perciben con mayor facilidad por ser agudas. Y un timbre es oscuro cuando sus características acústicas se opacan o se perciben con tono grave. En un enunciado un sonido tiende a percibirse más claramente cuando está al inicio de una declaración o exclamación, o al final de una entonación ascendente (preguntas absolutas con respuesta de sí/no), porque, a pesar de iniciar con un sonido grave, estos contextos implican mayor fuerza articulatoria o una elevación del tono.

Segmentación progresiva: consiste en la repetición de grupos entonativos de un enunciado —no más de cuatro— del primer grupo fónico al último del enunciado. A diferencia del anterior, los alumnos deben percatarse de que todos los grupos prosódicos terminan con el contorno ascendente de continuación, a excepción del último que se realiza con un contorno descendente.

Ahorra ↗|
Ahorra ↗ |ahora|↗|
Ahorra ↗ |ahora ↗| para comprar ↗|
Ahorra ↗|ahora ↗| para comprar ↗| un carro ↗|
Ahorra ↗|ahora↗| para comprar ↗ | un carro caro ↘|
Ahorra ahora para comprar un carro caro.

Este ejercicio ayuda a la identificación de grupos fónicos; además, permite escuchar y producir sonidos problemáticos para los estudiantes. Se recomienda que el profesor invente un enunciado y lo segmente para darle la entonación adecuada a los grupos fónicos y que exagere la producción de los sonidos. Por ejemplo, en francés en la sílaba final de cada grupo fónico se produce una elevación del tono y una alargamiento, lo que hace que en conjunto se perciba el ritmo de la lengua como un subir y bajar en cado grupo fónico. De ahí que, cuando un francófono aprende español, será importante señalarle que la forma de marcar los grupos prosódicos en español depende, en mucho, de la posición de la sílaba acentuada: el tono empieza a subir en donde la sílaba acentuada se encuentre y no necesariamente al final, como su lengua materna. Otro ejemplo interesante es que al final de enunciados interrogativos con respuesta sí/no, en el portugués de Brasil el tono tiende a bajar al final, al contrario del español; así que se sugiere al profesor de portugués que le diga al estudiante hispanohablante un enunciado interrogativo mientras sus brazos suben y bajan, y después que lo segmente, como se ejemplifica arriba.[93]

[93] Es de gran apoyo y utilidad utilizar el programa PRAAT que permite ver la curva entonativa que realiza el estudiante. Este graba su producción y puede ver inmediatamente si se acercó al modelo, este hecho motiva al estudiante para alcanzar la entonación adecuada.

Ejercicios de fonética combinatoria

Se trata de proporcionar al estudiante enunciados en los cuales se han elegido los contextos adecuados para la percepción y producción de lo que se pretende enseñar. Se opta por la combinación de sonidos más adecuada para su percepción y producción, buscando contextos fonéticos óptimos, atendiendo a las características de los sonidos que se quieren trabajar y a la de los sonidos próximos.[94] Con base en ella es posible realizar actividades motivadoras y sencillas que permitan un ambiente relajado de aprendizaje.[95]

A continuación daremos algunos ejemplos de problemas frecuentes en el aprendizaje de distintas lenguas. Por ejemplo, un hispanohablante que aprende el alemán, francés o portugués de Brasil debe practicar la percepción y producción de la fricativa uvular sonora [ʁ]. Se aconseja elegir diálogos con palabras que tengan las vocales posteriores [u] y [o], para ayudar a realizar de forma posterior la uvular fricativa —o vibrante— sonora (como la [ʁ] es velar, es más fácil articular una serie [ʁu-ʁu] que [ʁi-ʁi], dado que la [i] es anterior). Además, se aconseja colocar estos sonidos en sílaba tónica o al final de una pregunta absoluta, para que el tono ascendente ayude a percibirla mejor, como en *Você é russo?/ Sie sind Russe?/ Vous êtes russe?* Más adelante se darán ejemplos en situaciones concretas y en el marco de una práctica lúdica y comunicativa.

Para que se distingan los sonidos vocálicos del inglés o del alemán y se sensibilicen al ritmo acentualmente acompasado, se recomienda elaborar diálogos con palabras que contengan muchas vocales átonas (palabras que se compongan de tres o más sílabas junto con las palabras gramaticales que se adjuntan a su izquierda), y hacer notar al estudiante cómo los sonidos vocálicos en posición átona tienden a debilitarse o desaparecer, pronunciándose como [ə] (*schwa*).

---

[94] Para familiarizarnos con los contextos óptimos de los sonidos consonánticos y vocálicos, se recomienda revisar los anexos 1 y 2 de este manual.

[95] Al respecto recomendamos una actividad titulada «El pero de perro» de Irene Martínez y Ma. Delicias Moltó de la Universidad de Alicante, que ejemplifica muy bien el propósito de la fonética combinatoria y, en general, del Método verbo-tonal.
En dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3191898.pdf o Dialnet-ElPeroDelPerro-4900533.

[95] Recordemos que en las lenguas de ritmo acentualmente acompasado, sus grupos fónicos tienden a mantener —al menos en la percepción— una duración más o menos constante entre un acento y otro; de ahí que las sílabas átonas no tengan un peso importante y tiendan a debilitarse o incluso desaparecer para conservar el ritmo acentual (ver capítulo VII).

También es muy útil recurrir a la gestualidad: cada vez que aparezca una vocal átona, se puede aflojar el cuerpo, como cuando uno está a punto de caerse, o llevar el ritmo con las manos o los pies, aplaudiendo con más fuerza en la sílaba tónica y suavizando el aplauso en sílabas átonas. En estos casos Gilbert (2011) recomienda usar una liga, tensarla y alargarla para señalar una sílaba tónica y acortarla o dejarla en su posición original para señalar una sílaba átona.

Para aprender la vibrante del español [r], se recomienda utilizar palabras en las que a la [r] le siga una [i] o [e], ya que estos sonidos favorecen la posición anterior de la [r] del español, opuesta al punto posterior de articulación en el que se pronuncia la [ʁ] uvular del francés, alemán del sur o portugués brasileño. Además [i] es un sonido de altas frecuencias, agudo, que ayuda a elevar el tono de la consonante que lo acompaña en la sílaba, lo que favorece que se escuche con mayor claridad. Y para que el estudiante distinga con mayor precisión la vibración, habría que elegir palabras con [r] a inicio de palabra o enunciado y en sílaba tónica. Ejemplo: *Río de Janeiro es muy interesante. ¡Río es una ciudad muy interesante!* O bien, esta misma palabra al final de un enunciado interrogativo absoluto. Ejemplos: *¿Es muy interesante la ciudad de Río? ¿Te gustaría ser muy rico? ¿Qué te gusta más, Bogotá o Río?*

Ejercicios de pronunciación matizada

Los ejercicios de pronunciación matizada consisten en modificar[97] el sonido que se pretende adquirir, con la intención de dirigir la percepción auditiva del estudiante, pero conservando la estructura original del sonido meta. Para ello, cambiaremos algunos de estos elementos: tono, intensidad, timbre, duración o tensión. Así, se pretende sensibilizar el oído a las diferencias pertinentes. Se trata de hacer alófonos óptimos, crear una variante del sonido modificada para percibirla más fácilmente (Renard, 1979: 88). De este modo, el alumno notará las diferencias entre el modelo y el error de manera gradual, matizada.

[97] La modificación se mantendrá en los límites fonológicos aceptables.

A continuación mostramos un cuadro basado en la propuesta de Renard (1979:94) para corregir el error:

Tabla 12.1. Pronunciación matizada. Consonantes. Renard (1979:94)

Error del alumno	Modelo modificado	Sonido meta
ð	t	d
β w	f	v
j	ʃ	ʒ
p^h	b	p
ɾ	r[98]	r

Así, si el estudiante pronuncia la palabra inglesa «day» como [ðɛɪ], el profesor pronunciará [tɛɪ] para ayudar a que perciba la fuerza del sonido de la nueva lengua. Finalmente el profesor producirá [dɛɪ] en diversos contextos, para que quede claro cuál es el sonido meta.

Si se desea que los hispanohablantes pronuncien las oclusivas [p, t, k] al final de palabra como sucede en alemán, se sugiere usar palabras o logatomos —sílabas sin sentido que conservan la estructura fonética de una lengua como [ri.ri.ri] o [re.re.re]— que terminen en una oclusiva aspirada sorda [p^h, t^h, k^h]. Conviene situar este sonido en sílaba tónica, y el logatomo o palabra, al final de enunciados interrogativos absolutos, para que el alumno logre distinguir con mayor facilidad el sonido sordo; más tarde se producirá la palabra con el modelo adecuado. Ejemplo: *Wie gefällt dir die Universität*^{h}? Acto seguido, se dirá el modelo adecuado terminado en [t]. Se recomienda también que el estudiante escuche palabras susurradas (similares a las del español) para que se note aún más la diferencia entre la fuerza y relajación de la consonante final. Por ejemplo, «David-Davit», producida con voz susurrada, permitirá que el estudiante note la tensión final de la segunda palabra con mayor claridad.

[98] En este caso, el sonido modificado consiste en pronunciar la «erre» de manera exagerada, es decir, manteniendo la vibración lo más posible.

Para que los estudiantes de origen chino y coreano pronuncien las oclusivas y aproximantes sonoras del español, partiendo de que en su sistema fonológico estas no existen (salvo como alófonos ocasionales), se recomienda primero tomar en cuenta la distribución en que aparecen estos sonidos: al inicio de palabra suele aparecer la oclusiva (el sonido fuerte) y en mitad de palabra, la aproximante (el sonido relajado). Se propone, entonces, que todos los sonidos oclusivos se coloquen en sílaba tónica y de preferencia con vocal abierta, que agrega duración a la sílaba y permite percibirla mejor. Si se pretende que el estudiante perciba la oclusiva o aproximante sonora en inicio de palabra, la palabra elegida estará en la curva descendente del enunciado, al final de uno declarativo o exclamativo, para que se perciba una disminución de la fuerza articulatoria. Ejemplo: *¿Tienes mi vaso? ¿Quién tiene mi vaso?* Además, se sugiere utilizar la técnica de la voz susurrada mencionada anteriormente, ya que al hablar al estudiante de esta manera, este logra escuchar de manera más evidente la intensidad de los sonidos aproximantes. Por ejemplo, si el profesor pronuncia «¿Es de mi papá?», la explosión del sonido [p] va a resaltar de manera sobresaliente ante las vocales. Después el profesor dirá «Es de mi babá», lo que evidenciará la distensión de los sonidos oclusivos sonoros del español, en contraste con el enunciado anterior.

Si se busca que los estudiantes que aprenden español realicen las oclusivas sonoras como aproximantes [β,ð̞, ɣ], habrá que mostrarles palabras en donde estos sonidos aparezcan entre vocales,[99] en sílaba átona y al final de un enunciado declarativo o en una curva entonativa descendente, ya que en este contexto en la mayoría de las lenguas hay una tendencia a debilitar o relajar los sonidos. Asimismo se mostrarán logatomos, para que el estudiante se concentre solo en el sonido y perciba el matiz de sonidos que se le presentan: ensalafa [ensalafa], ensalasa [ensalasa], ensalasha [ensalaʃa], ensalada [ensalaða], ¡Qué ensalada tan rica!, ¿Comes ensaladas? Con estos ejercicios el alumno se dará cuenta de que el sonido meta se relaciona con los anteriores sonidos por la pequeña salida de aire que los caracteriza. Del mismo modo, si un hispanohablante aprende francés, alemán o inglés, podemos inventar logatomos en los que una oclusiva sonora vaya de la fricación a la tensión de una oclusiva sorda o sonora aspirada: «sitte, fitte, bitte, bʰitte, pʰitte».

[99] La oclusivas del español tienen dos alófonos principales, que aparecen en distribución complementaria: son oclusivas después de pausa, «n», «m» (o también «l», en el caso de la [d]) o inicio de discurso; son aproximantes en todos los demás contextos fonológicos.

Para que los anglohablantes practiquen las vocales del español, es muy útil la pronunciación matizada. Será necesario tomar en cuenta el grado de abertura o duración de cada vocal. Gil (2007: 470) propone un ejercicio muy interesante que ejemplifica muy bien cómo enseñar a un estudiante a pronunciar [o] en lugar del diptongo [əu]: se pueden mostrar al estudiante palabras o logatomos que terminen con sílabas cerradas, especialmente con consonantes oclusivas sordas; su oclusión ayuda al oyente a no alargar o diptongar la vocal. Así el estudiante puede escuchar y pronunciar con rapidez: *Eso es ciertop, Eso es ciertot, Eso es ciertok, Eso es cierto.*[100] Finalmente, nosotros sugerimos que para que el estudiante contraste lo que dice con la pronunciación adecuada, pronuncie: *cierto, ciertou, cierto* y que el profesor se apoye en la mímica levantando una mano —como señal de alto— (al pronunciar "o", y en señal de siga, cuando se dice "ou").

Tabla 12.2. Pronunciación matizada. Vocales. Renard (1979:94)

Error del alumno[101]	Modelo modificado	Sonido meta
o	e	ø
ɔ	ɛ	œ

Otro problema común es que los hispanohablantes nativos tendemos a insertar la vocal [e] ante palabras extranjeras que empiezan con [s], como (e)*school* del inglés o (e)*Stein*[102] del alemán. Para que esto no suceda, es posible usar una serie de sílabas a las que se añada otra sílaba y después se elimine gradualmente,

[100] Gil escribe (2007:470):

El profesor puede proponer estructuras silábicas sin significación reconocible (logatomos) del tipo *El nop que me diste.. o El not..* o *El nok..*, etc., que los estudiantes deberán repetir a una velocidad rápida, con bastantes posibilidades de no diptongar la [o]. En el último momento, el modelo se presenta ya sin consonante en coda (*El no que me diste*), pero manteniendo la entonación, el ritmo y el tempo de los casos anteriores; lo más seguro es que los alumnos ya no realicen en este contexto diptongación alguna.

[101] Renard (1979) da ejemplos para la corrección de sonidos, obsérvese cómo el sonido meta es un intermedio entre el modelo del profesor y el error del estudiante: error del alumno.

[102] Habría que señalar también que en alemán [s] antes de [t, p, k] suena [ʃ]. Por otra parte, si bien los hispanohablantes tendemos a añadir una «e» ante las palabras mencionadas arriba, también sucede que en un habla rápida, al menos en la ciudad de México, omitimos la vocal inicial: [STA βɾien], [sta mal].

primero la consonante y después la vocal hasta aproximarnos al modelo de la lengua meta: (te)sta, (e)sta, sta… *station,* (te)*student*, (e)*student*, … *student.*

Si se desea que el estudiante no tense de forma excesiva un sonido, habrá que colocarlo en la parte descendente de la curva melódica o en sílaba átona. Si es una vocal, habrá que colocarla con sonidos de frecuencias bajas o tono grave como [p, b, β] o nasales.

Murillo (2005:64) propone que para que se perciba y pronuncie [y] o [ø] del francés, puede presentársele al estudiante un enunciado con estas vocales junto a [p] o [m], que tienen un tono grave, en sílaba átona y en una curva melódica descendente, propia de un enunciado imperativo: fr. *Allez, bois un peu!* Asimismo, es importante acompañar la pronunciación de estos enunciados con mímica o gestos, sugerir a los estudiantes mover las manos y los brazos hacia el centro, para indicar algo más grave. También se recomienda cambiar las vocales por sus correlatos más graves [u, o]. Posteriormente, habrá que presentar el modelo original: fr. *Allez, bois un pot! Allez, bois un peu!*

Si, por el contrario, los estudiantes pronuncian un sonido vocálico con tono grave o bajo, cuando la meta es una vocal de tono agudo, se propone ubicar las vocales en contextos con sonidos de frecuencias altas o agudas, como una dental, una interdental o una alveolar sordas. Si un francófono estudia español, tenderá a pronunciar más graves la [i] y la [o]. En tal caso, habrá que contextualizarlas junto a [t, θ, s] en sílaba tónica y al final de enunciados con preguntas absolutas (de respuesta sí/no) (Gil, 2007).[103] Ejemplos: *Me enamoré de ti. ¿Voy por ti? Claro que sí.*[104]

[103] Basado en Gil http://www.amprae.es/congreso_conferencias_plenarias y en Llisterri http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_VT.html

[104] Para ampliar esta información, consultar la página de Llisterri (en la nota anterior) y ver un cuadro resumen que nos brindará pistas sobre los contextos óptimos de un sonido (Anexo 1, 2 y 3).

Ejercicios lúdicos de percepción-producción

Si bien los trabalenguas, los calambures, las canciones y los juegos de pronunciación pueden parecer solo meras repeticiones, son útiles después de haber sensibilizado el oído del estudiante. Además, pueden desarrollar la competencia intercultural[105] de los estudiantes. Seguramente escuchar una canción y notar la pronunciación y el estilo del cantante será mucho más divertido y significativo que trabajar únicamente con diálogos mecánicos y sin contexto.

Trabalenguas, calambures

Los trabalenguas son juegos de palabras que nos retan a pronunciar bien, a pesar de los obstáculos. La ventaja de estos ejercicios es que el estudiante está dispuesto a repetirlo varias veces sin temor a equivocarse, pues sabe que están diseñados precisamente para eso. Además, si un estudiante no se equivoca al producir un trabalenguas, la alegría de su éxito contagiará a los demás, que desearán seguir ejercitando la pronunciación de la L2, en busca de los mismos resultados. Así que pueden ser de mucha utilidad para practicar tanto la percepción como la producción de una lengua. Habrá que decir que es importante que el estudiante haya tenido una guía previa para discriminar adecuadamente la prosodia y los sonidos de la L2, porque de lo contrario, si el alumno percibe de manera equivocada lo que su profesor dice, seguirá produciendo el error sin ningún avance. Se sugiere modificar o crear trabalenguas para reorientar los aspectos prosódicos que deseamos o tener la mejor combinación de sonidos, y así facilitar la percepción y producción. Además, los trabalenguas también pueden ser muy útiles, ya que muchas palabras con las que están hechos, no significan nada, pero cumplen con la estructura silábica de una lengua. Presentamos a continuación un ejemplo en español para trabajar la entonación, está adaptado de un juego de palabras de tradición popular:

[105] Aquella capacidad de no solamente tolerar la cultura de la lengua meta, sino incluso de comprenderla, entenderla y respetarla.

Narrador: Había una madre godable, pericotable y tantarantable, que tenía un hijo godijo, pericotijo y tantarantijo. Un día la madre godable, pericotable y tantarantable le dijo a su hijo godijo, pericotijo y tantarantijo:

Madre: Hijo godijo, pericotijo y tantarantijo, ¿puedes traerme la liebre godiebre, pericotiebre y tantarantiebre del monte godonte, pericotonte y tantarantonte?

Narrador: Así el hijo godijo, pericotijo y tantarantijo fue al monte godonte, pericotonte y tantarantonte a traer la liebre godiebre, pericotiebre y tantarantiebre (después de un rato, el hijo trajo un costal).

Madre: Gracias, hijo godijo, pericotijo y tarantantijo, pero… ¿qué es esto? ¡Dios mío! Esto no es una liebre godiebre, pericotiebre y tantarantiebre. ¡Es una serpiente, godiente, pericotiente y tarantantiente! ¡Ay! ¡Llévatela inmediatamente!

Algunos ejemplos comunes en español son los siguientes (podemos invitar al estudiante a decirlos con distintos tipos de entonación):

- Tres tristes tigres tragaban trigo en un trigal, trigo tras trigo, tigre tras tigre.
- Erre con erre cigarro, erre con erre barril, rápido corren los carros cargados de azúcar al ferrocarril.
- El que poco coco come, poco coco compra; el que poca capa se tapa, poca capa se compra. Como yo poco coco como, poco coco compro, y como poca capa me tapo, poca capa me compro.
- Pablito clavó un clavito, un clavito clavó Pablito. ¿Qué clase de clavito clavó Pablito?
- Pedro Pérez pide permiso para partir para París, para ponerse peluca postiza porque parece puerco pelado.
- El cielo de Constantinopla se quiere desconstantinopolizar; el desconstantinopolizador que lo desconstantinopolice será un buen desconstantinopolizador.
- El cielo de Parangaricutirimicuaro se quiere desparangaricutirimizar; el desparangaricutirimicuador que lo desparangaricutirimicuarizare será un buen desparangaricutirimicuador.

En japonés

- Papa no pajama wa kipajama chapajama shimapajama.

En griego

- Ρερητόρενκα το ρερητορευμένο ρω

En italiano

- No, il questore in questura a quest'ora non c'è, perchè se ci fosse il questore in questura a quest'ora che questura sarebbe questa?
- Se la serva non ti servea che serve che ti serva di una serva che non serve?
- Trentatrè trentini entrarono a Trento tutti e trentatrè trotterellando.
- Sette scettici sceicchi sciocchi con la sciatica a Shaghai.

En francés

- Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien.
- Rat vit riz, rat mit patte à ras, rat mit patte à riz, riz cuit patte à rat.
- Si six scies scient six cyprès, six cent six scies scient six cent six cyprès.

En alemán

- Fischers Fritze fischt frische Fische . Frische Fische fischt Fischers Fritze

En ruso

- Dva shshenka shsheke k shsheke schiplyut schetko u ugolke.

En sueco

- Sju skönsjungande sjuksköterskor skötte sjuttiosju sjösjuka sjömän på skeppet "Shanghai".
- Flyg, fula fluga, flyg, (över Ålands hav)! Och den fula flugan flög.
- Farfar, får får får?
  Nej, får får inte får, får får lamm.
- Sex laxar i en laxask.

En inglés

- She sells sea shells by the sea shore. The shells she sells are surely seashells. So if she sells shells on the seashore, I'm sure she sells seashore shells.
- A flea and a fly flew up in a flue. Said the flea, "Let us fly!" Said the fly, "Let us flee!"
  So they flew through a flaw in the flue.
  A bitter biting bittern. Bit a better brother bittern, and the bitter better bittern bit the bitter biter back. And the bitter bittern, bitten, by the better bitten bittern. Said: "I'm a bitter biter bit, alack!".

Para practicar con hispanohablantes la pronunciación del inicio de sílaba «s+-consonante»:

- Star was an orange cat with stripes. She liked to skip in the park. One day, Star saw a flower. She stopped and smelled it. The flower smelled like honey, sweet and strong. Star smiled and said "This flower is small, but it smells like a snack!" Star snipped the flower from its stem, slipped it into her pocket, and carried it back home.

En portugués[106]

- Não confunda
  Ornitorrinco com
  Otorrinolaringologista,
  Ornitorrinco com ornitologista,
  Ornitologista com
  Otorrinolaringologista,
  porque ornitorrinco
  é ornitorrinco,
  ornitologista é ornitologista
  e otorrinolaringologista é
  Otorrinolaringologista

[106] Para más trabalenguas en portugués: http://www.alzirazulmira.com/trava.htm

- Um prato de trigo para um tigre
  Dois pratos de trigo para dois tigres
  Três pratos de trigo para três tigres
  Quatro pratos de trigo para quatro tigres..
- Larga a tia, largatixa!
  Lagartixa, larga a tia!
  Só no dia que sua tia
  Chamar largatixa
  de lagartinha!

Se pueden trabajar los trabalenguas en equipos de dos estudiantes. Debido a que generalmente no son muy largos, los alumnos pueden intentar memorizarlo y repetirlo con su compañero a partir del modelo, que en este caso será el profesor. Después, en conjunto, se sugiere decirlo lo más rápido que puedan. Entre todos comentarán lo que les pareció más difícil de pronunciar y el profesor puntualizará los aspectos que haya que mejorar, finalmente todos volverán a practicar la repetición de los trabalenguas y el docente dará retroalimentación individual. Se propone también que se repita por equipos y para toda la clase. Cuando lo hayan dicho, se animará a que alguien pronuncie alguno de ellos en forma individual. Una forma de explotar los trabalenguas largos es jugar "memoria": un estudiante dice la primera línea; el siguiente alumno dice la línea anterior y la suya; el que sigue repetirá las dos anteriores y la propia; y así sucesivamente. Cada línea puede estar acompañada de imágenes (se recomienda ver la actividad de Molto, s/a, citada en la bibliografía).

Los calambures, por su parte, son juegos de palabras que utilizan la polisemia, la homonimia y la paronimia para modificar el significado de una palabra o enunciado; dan preponderancia a la entonación y al ritmo, porque si estos cambian, también lo hace el significado de lo que se dice. Los calambures, además, tienen una buena dosis de humor, lo que permite que los estudiantes escuchen y produzcan en un ambiente relajado la prosodia y los sonidos de la nueva lengua. En español hay muchos ejemplos que nos pueden ayudar a practicar la pronunciación.

La creación de uno de los calambures más famosos en lengua española se atribuye a Francisco de Quevedo, quien, supuestamente, llamó coja a la reina Isabel de Borbón, primera esposa de Felipe IV de España, a través de un calambur. Él

apostó el pago de una cena con sus colegas a que tendría el valor de decirle coja a la reina cara a cara. Compró dos ramos de flores (claveles blancos y otro de rosas rojas), entonces ante la reina y en público, extendió los brazos ofreciéndole los dos ramos de flores, uno en cada mano. A continuación recitó a la reina los dos versos que harían que sus amigos le pagaran la cena de la apuesta: *Entre el clavel blanco y la rosa roja, su majestad es-coja*.[107] Este juego de palabras puede ser el pretexto para hablar de la cultura meta e invitar a los estudiantes de niveles avanzados, a contar anécdotas con este tipo de curiosidades en su propia lengua y a crear su propio calambur. A continuación se muestran otros calambures más en español y en distintas lenguas; se recomienda al profesor que los pronuncie exagerando la entonación y el volumen de voz.

¿Helada madrina o el hada madrina?

Figura 12.2. ¿Helada madrina o el hada madrina?

Da la entonación adecuada a cada una de las imágenes. ¿Conoces a ambos personajes? ¿Por qué Camila es considerada para algunos un personaje negativo en la historia de Inglaterra? ¿Qué emociones o ideas te traen a la mente la imagen de Diana? Platica con un compañero sobre personajes controvertidos de tu país. Después compartan sus reflexiones con el grupo.

[107] Quevedo, Francisco de. (1946). *Epistolario completo,* Luis Astrana Marín (Ed.), Madrid, Instituto Editorial Reus, pp. 266-267.

¡Oh, diosa!

Diana

Odiosa

Camila

Figura 12.3. Diana y Camila

Unos más en español:

- Mi madre estaba riendo. / Mi madre está barriendo.
- Yo lo coloco y ella lo quita. / Yo loco, loco y ella loquita. (De este calambur hay que decir que intervienen en gran medida, el ritmo y la entonación para obtener significados distintos).
- Está a su lado. / Está azulado.
- No, espera. / No, es pera.
- Qué bonito bebé. / ¡Qué bonito bebe! (con ironía).
- Estaba yo viendo. / Estaba lloviendo.
- Hoy estudia Juan. / Hoy es tu día Juan.
- Come sin vergüenza. / Come, sinvergüenza.

El calambur también es utilizado para la construcción de adivinanzas como las siguientes:

- Fui al centro, vi unos zapatos, y los compré ¿Qué compré? (Hilos)
- Blanca por dentro, verde por fuera, si quieres que te lo diga, espera. (La pera)
- Oro parece, plata no es. ¿Qué es? (El plátano)
- Este banco está ocupado por un padre y por un hijo. El padre se llama Juan, el hijo ya te lo he dicho. (Esteban)
- No pienses en otras cosas, que las tienes en el mar, o las ves llegar furiosas, o las ves mansas llegar. (Las olas)
- Te la digo, te la digo, te la vuelvo a repetir; te la digo veinte veces y no la sabes decir. (La tela)

- Ya ves, ya ves, tan claro que es. No me la adivines de aquí a un mes. (Las llaves)
- Yo, yo me subo, yo, yo me bajo; si lo adivinas eres muy majo. (El yoyo)
- ¡Escapa, escapa!, que esto que te digo, aunque no te obligo, te abriga y te tapa. (La capa)
- Es puma, no es animal; flota y vuela… ¿qué será? (La espuma)
- Una tienda de pan es una panadería. Una tienda de zapatos es una zapatería. Una tienda de quesos, ¿Qué sería? (Quesería).

Calambures en algunas lenguas[109]

En italiano

- signora che soffre
- signora che s'offre
- s'ignora che soffre
- s'ignora che s'offre

En inglés

You can tune a guitar, but you can't tuna fish. Unless of course, you play bass. El enunciado juega con las palabras *tune* a y *tuna*, y también con la palabra *bass*, que tiene dos significados: instrumento musical y un tipo de pez.

En alemán

Lulu und Napoleon bei ihrer Abschiedsvorstellung, der Rheinfall liegt allerdings in der Schweiz, gemeint ist natürlich der Reinfall, aus dem Kladderadatsch 7. August 1870. Eine selbstbezügliche Definition ist auch: „Kalauer sind die Buchstaben A bis J." – „?" – „Weil die alle auf das K lauern!"

Canciones y poemas

Las canciones también son un buen recurso para bajar la tensión, crear lazos afectivos y ayudar a los estudiantes a escuchar los sonidos de la L2 en diversos contextos fónicos. Sin embargo, hay que advertir que las canciones suelen

[109] Tomados de http://en.wikipedia.org/wiki/Pun

cambiar la entonación y acentuación natural del habla, para adaptarse a su propio ritmo, por lo que no siempre son el mejor recurso para ejercitar los aspectos prosódicos de la nueva lengua.

Asimismo, es preferible buscar canciones cercanas a la realidad de los estudiantes, en función de su edad e intereses y dando prioridad a la variante diatópica (dialectal) de la lengua que se enseña. Para los que aprenden español se sugieren los siguientes ejemplos: Lila Downs ("La llorona"), Celia Cruz ("Guantanamera"), Julieta Venegas ("Limón y sal"), Fernando Delgadillo ("Canción pequeña para un amor eterno"), Manu Chao ("Si yo fuera Maradona"), Mocedades ("Eres tú"), entre otros.[110]

En inglés podemos explotar la pronunciación de los Beatles y compararla con el inglés de Puerto Rico o el de Hawái; por ejemplo, al escuchar a Jack Johnson, un cantante anglohablante del Caribe, las diferencias pueden ser de mucha ayuda para los estudiantes de inglés como L2. El profesor de alemán puede buscar canciones del norte y del sur de Alemania o de cantantes suizos, en las que es posible notar las diferentes formas de pronunciar *ich* o las palabras como *rot*, *Reise*, entre otras. Escuchar a *Rammstein* en clase puede ser muy enriquecedor para debatir sobre la historia de Alemania y la ideología que se le atribuye a este grupo musical[111] y, de paso, puede servir de pretexto para aprender un poco de las preocupaciones de las diferentes generaciones de alemanes a partir de los años noventa. De igual forma, se recomienda escuchar a cantantes franceses como Edith Piaf, solamente para distinguir su erre vibrante múltiple uvular [ʀ] de la fricativa que se usa actualmente con más frecuencia /ʁ/, por ejemplo, en voz de Alizée.

Asimismo, recurrir a poemas sencillos y fáciles de entender puede, sin perder de vista el objetivo primordial de disfrutar la lectura, apoyar la práctica de la

[110] Para encontrar canciones en español en el contexto de enseñanza de una L2, recomendamos el sito http://www.ver-taal.com/canciones.htm

[111] El uso que hace Till Lindemann, cantante de Rammstein, de la llamada "r palatal"¬—la alveolar vibrante—, como la que pronunciaba Adolf Hitler, ha sido también empleado para sugerir simpatías de este grupo musical con el mundo de la extrema derecha. El propio Lindemann lo explicaba así: *La "r" no surgió ni siquiera de forma intencionada. Apareció por sí misma, porque en este registro tan grave cantas así automáticamente. ¡Por Dios!, no era nuestra intención conseguir ninguna actitud fascista [...]* En Albers, S. Rammsteinniccage.com (ed.): «Entrevista con Till Lindemann en 1997» (en alemán). Consultado mayo 2013.

pronunciación y enriquecer el acervo cultural de los estudiantes.[112] Si el material literario, en especial el poético, es bien elegido, los estudiantes de nivel básico no desesperarán con las dificultades semánticas propias del registro literario y sí podrán disfrutarlo y reconocer su pronunciación. Por ejemplo, en sueco, es posible trabajar el ritmo y el tono con el siguiente poema de Victor Rydberg titulado *Tomten* «El duende»:

Midvinternattens köld är hård
Stjärnorna gnistra och glimma.
Alla sova i enslig gård
Djupt under midnattstimma.
Månen vandrar sin tysta ban,
Snön lyser vit på fur och gran,
Snön lyser vit på taken.
Endast tomten är vaken.

Actividad 1. Propuesta para acercar a los estudiantes a una canción: "El rey"[113] de José Alfredo Jiménez.

1. Observa las imágenes y completa las palabras con ayuda de tu profesor.
2. Escucha la canción y completa los huecos.

[112] Ver nota 6: para elegir historias y poemas cortos en distintos idiomas, recomendamos los siguientes enlaces:

http://es.e-stories.org/categories.php?& art=s, http://100.best-poems.net/, http://www.familyfriendpoems.com/

En chino: http://www.eumed.net/rev/china/12/asc.pdf (aprender chino y poemas Táng).

En alemán: http://www.bibliele.com o http://www.aprendealeman.com/lecturas/

En italiano: http://www.mundopoesia.com/foros/showthread.php?t=332178

En portugués: http://www.fpessoa.com.ar/

En francés: http://poemasenfrances.blogspot.mx/

[113] José Alfredo Jiménez- El rey, disponible en http://www.youtube.com/watch?v=EyRN5u59zyM. Esta canción es muy útil para ayudar al estudiante a discriminar entre [ɾ] y [l]. Puede ser para un nivel inicial, aunque también puede funcionar muy bien para niveles intermedios y avanzados, si se debaten algunas de las ideas expresadas en la canción, por ejemplo: ¿qué se entiende por "no tengo trono ni reina, ni nadie que me comprenda, pero sigo siendo el rey"? ¿Cómo sobrelleva el cantante el desamor? ¿Qué piensan de su actitud ante este hecho de su vida? ¿Cómo se manifiesta el despecho y el desamor en distintas sociedades? ¿Qué se piensa acerca de que "no hay que llegar primero, sino hay que saber llegar"? ¿Están de acuerdo?

3. Después observa las imágenes del video y contesta las siguientes preguntas: ¿Cómo es José Alfredo Jiménez? Describe su ropa y su aspecto físico. ¿De qué habla la canción? ¿El cantautor está triste o alegre? ¿Cómo lo sabes?

____ey

A___ ___ie____o

____ey

t____ono

____eina

Figura 12.4. Vocabulario "El rey"

El Rey

José Alfredo Jiménez

Yo sé bien que estoy _____,
pero el día que yo me _____,
sé que tendrás que _____, llorar y llorar, llorar y llorar.
_____ que no me quisiste,
_____ vas a estar muy _____,
y así te vas a _____.
Con dinero y sin _____,
hago siempre lo que _____,
y mi palabra es la _____;
no tengo _____ ni _____,

ni nadie que me comprenda,
pero sigo siendo el _____.
Una _____ del camino
me enseñó que mi destino
era rodar y _____, rodar y rodar.
Después me dijo un _____ que no hay que llegar _____
pero hay que _____ llegar.
Con dinero y sin dinero
hago _____ lo que quiero,
y mi palabra es la ley;
no tengo trono ni reina…

Juegos

La importancia del juego en la enseñanza de lenguas es cada vez más reconocida (Silva, 2012), ya que permite que el estudiante haga algo significativo con lo que aprendió en un ambiente divertido. Por otro lado, especialmente en la enseñanza de la pronunciación, necesitamos que el estudiante ponga atención a las características relevantes de la prosodia y los sonidos, y el juego hace que enfoque sus cinco sentidos en ellas y esté consciente de lo que hace para intentar ganar. La diversión y la creatividad son ingredientes que facilitan el aprendizaje; disfrutar y hacer con gusto una tarea constituye un toque de frescura en la clase de lenguas. En la vida muchos de los momentos que más recordamos son aquellos en los que la pasamos bien, en los que disfrutamos nuestro diario vivir. Así que cuando añadimos a nuestras clases un poco de recreación, nuestros sentidos se despiertan, estamos predispuestos y el aprendizaje surge de manera más natural.

Es importante, antes de iniciar un juego, decir a los estudiantes cuáles son los objetivos, con la intención de enmarcarlo en el proceso de aprendizaje y que el alumno reconozca su importancia en la clase de lengua. Recordemos algunas características principales de los juegos: la finalidad primordial es la diversión, antes que el repaso de algún aspecto lingüístico; el material del juego, si es que

lo hay, debe ser llamativo, creativo, que promueva el interés; y las reglas deben ser claras.

A continuación se proponen algunas opciones para fomentar no solo la práctica de los sonidos de una L2, sino también la capacidad de compartir, ser solidario, crear, inventar y reestructurar información. Los objetivos generales de los juegos aquí propuestos se enumeran a continuación.

Que el estudiante:

1. discrimine los sonidos y los aspectos prosódicos, para que el nuevo conocimiento se adquiera de manera agradable.
2. realice algo significativo con lo que está aprendiendo.
3. escuche y produzca la nueva lengua en un ambiente relajado.
4. se concentre plenamente en la actividad de escucha y posterior producción oral.
5. trabaje en equipo para que cada miembro llegue a descubrir y corregir sus propios errores gracias a la ayuda de los demás compañeros.

Actividad lúdica 1. Hacia el otro lado

Objetivo: practicar entonación con enunciados imperativos, junto con la percepción y pronunciación de los sonidos de una nueva lengua.

Nivel de los estudiantes: Cualquier nivel, se puede adaptar, pero es especialmente útil para los principiantes, ya que pueden practicar vocabulario de orientación espacial (izquierda, derecha…) y el uso del imperativo.

Descripción: Los estudiantes se dividen en dos equipos; se recomienda al maestro sugerir o pedir un nombre divertido para los equipos. Cada uno de ellos coloca objetos dispersos en el suelo del salón (mochilas, cuadernos, una pluma, reglas, suéteres, libros); después se vendan los ojos de un estudiante, preferiblemente con una venda de colores vistosos o incluso que tenga alguna imagen divertida o llamativa. Los miembros de su equipo deberán ayudarlo a pasar de un lado del salón al otro sin que pise ningún obstáculo y dando órdenes como las siguientes: ve hacia adelante/atrás, avanza, camina, regrésate, baja/sube la pierna, baja/sube/desliza el pie, ve hacia la derecha/izquierda, da un paso grande/pequeño, agacha la cabeza,

entre otros. Al final, todos los equipos ganan si logran el objetivo en menos de dos minutos. Mientras se dan instrucciones para llegar de un lado al otro del salón, nadie podrá levantarse de su asiento para ayudar al compañero que concursa, y este deberá mantener los ojos cerrados y vendados. Tiempo: 10-15 minutos.

Actividad lúdica 2. Lotería[114]

Objetivos: escuchar una serie de palabras que constituyen pares mínimos, con el objetivo de discriminar sonidos similares —que no iguales— y así poder asociar cada palabra con la imagen correspondiente. Además, se busca que el estudiante experimente la adquisición fónica de la L2 como un proceso agradable e incluso divertido que favorezca una asociación afectiva del conocimiento con los sonidos de la nueva lengua.

Descripción del ejercicio: los alumnos jugarán lotería. Se tendrán tarjetas diferentes de imágenes correspondientes a palabras con sonidos similares (pares mínimos) y una carta con cada imagen de las tarjetas. A cada pareja se le entregará una tarjeta. Los alumnos escucharán e irán comprobando si corresponden o no a alguna de las imágenes de su propia tarjeta. Los estudiantes tendrán que poner un frijol o una semilla de maíz encima por cada una que corresponda. Es importante decir las palabras antes de que el alumno vea la imagen que mostraremos, con la intención de que escuche antes de confiar en su percepción visual. Ganarán, primero, quienes logren llenar con frijoles las cuatro esquinas del tablero y digan en voz alta *¡Lotería!* Después se hará una segunda ronda, en la que escucharán nuevamente las palabras, y tendrán que poner frijoles para formar dos líneas inclinadas cruzadas, de esquina a esquina del tablero; los que ganen gritarán: *¡Arriba México!* En una tercera ronda, escucharán por última vez las palabras;

[114] El profesor también puede jugar bingo con sus alumnos para practicar la pronunciación no solo de pares mínimos, sino de números, letras o vocabulario específico. Puede hacerse con una lista pequeña de veinte elementos, que escribirá en el pizarrón o traerá previamente. El profesor puede llevar al salón de clases hojas de distintos colores, en las que los estudiantes dibujarán los nueve cuadros de la ficha de bingo. Después los alumnos elegirán nueve de los veinte elementos, los dibujarán o escribirán, para poder empezar a jugar (Cortés, 2002:119).

ganarán quienes logren llenar todo el tablero tras haber identificado todas las imágenes. Los que ganen gritarán: *¡México, México, ra, ra, ra!* Se recomienda elegir tres enunciados representativos de la cultura y lengua metas. Es importante que el estudiante se asegure de que ha escuchado todos los elementos que ha señalado; de otro modo, su triunfo no será válido.
Tiempo aproximado: 20 minutos.

cerro	lana	firma
rata	pera	carro
habla	coro	cero

Actividad Lúdica 3. *Me lo dijo un pajarito* y Teléfono descompuesto
Objetivo: percibir y producir los sonidos y la prosodia de la lengua meta.

Descripción: antes de iniciar este juego, se recomienda mostrar la historieta de Quino,[115] que reproducimos más abajo, y animar a los estudiantes a que formulen hipótesis sobre lo que dijo el personaje de la primera viñeta. Cualquier idea será bienvenida, porque interesa que los estudiantes se animen a reproducir los enunciados con la entonación adecuada a la imagen. De esta manera, un alumno dirá un enunciado breve con el tono

[115] Lotería de pares mínimos.

neutro que imaginamos que el personaje usa al inicio de su conversación. Ese mismo comentario se irá reproduciendo de voz en voz entre los compañeros de clase hasta que produzcan la entonación exaltada que se ilustra en la imagen.

Después se les invita a que se vayan turnando para repetir un mensaje que el profesor le dirá en secreto solo a un alumno. Se organiza a los estudiantes en dos equipos. El profesor le susurra al oído de un estudiante de cada equipo un pequeño enunciado, como por ejemplo, «Me lo dijo un pajarito», «Más vale tarde que nunca», «Al que madruga Dios lo ayuda», «¡Silencio!.. hay pájaros en el alambre», «Brilla por su ausencia», «A la vuelta de la esquina», «Mañana te pago», «La última y nos vamos», «No te duermas en tus laureles», «Dar gato por liebre».

Para los niveles más avanzados, podemos emplear enunciados más complicados: «Me estoy metiendo en camisa de once varas», «Nadie sabe lo que tiene hasta que lo ve perdido», «Solo la cuchara conoce el fondo de la cazuela», «Estás en misa y repicando», «No puedes estar silbando y comer pinole», «Camarón que se duerme se lo lleva la corriente», «A la tierra que fueres haz lo que vieres», «No hay mal que dure cien años, ni enfermo que los aguante», «No tienes vela en este entierro», «Aquí mis chicharrones truenan», «Hay que poner los puntos sobre las íes», entre otros. El estudiante que escuchó el mensaje en voz del profesor intentará repetírselo de forma idéntica al compañero que esté a su lado, este al que sigue y así hasta el último, quien dirá el mensaje en voz alta. El equipo que haya transmitido mejor el mensaje, lo más cercano al original, será el ganador. Finalmente, el profesor explicará el significado de los enunciados utilizados.

Notas para el profesor: la actividad puede funcionar con alumnos de cualquier nivel. Si el grupo es avanzado, se podría reflexionar sobre cómo un mensaje puede malinterpretarse de muchas formas; incluso se puede hacer un debate sobre los malentendidos culturales en el contexto de la lengua meta y cómo solucionarlos.

Tiempo aproximado: 30 minutos a una hora.

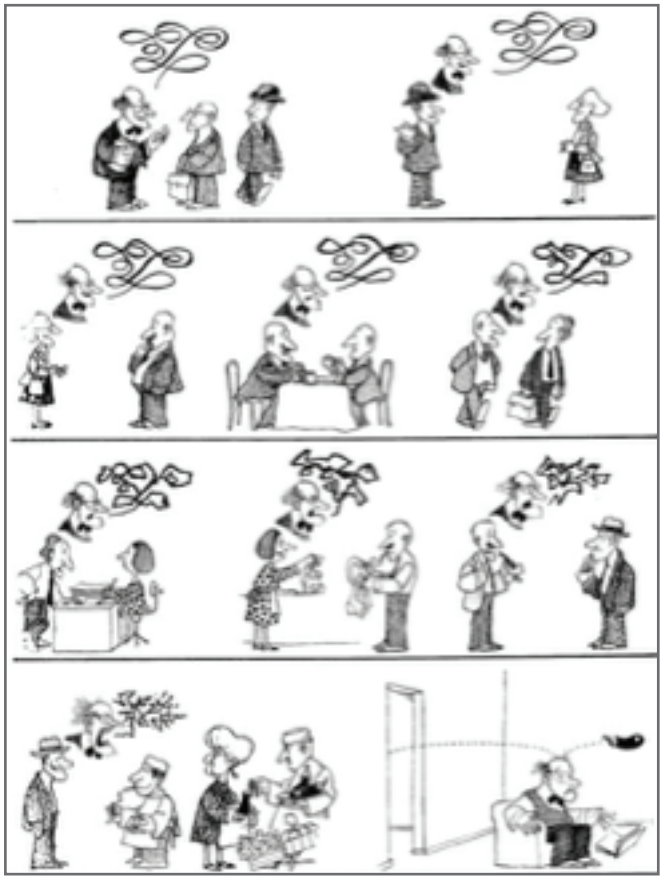


Figura 12.6. Teléfono descompuesto

Actividad lúdica 4. Periodicazo

Objetivo: practicar la percepción y producción de vocabulario. Aprender nuevas palabras.

Descripción: se pide a los alumnos que se sienten en círculo. A cada uno se le asigna una palabra del vocabulario visto en clase (de comida, ropa, animales, lugares…). El profesor previamente habrá elegido las palabras que sabe que son de mayor dificultad para los estudiantes. El lugar en el que esté sentado cada uno corresponderá con una palabra que el profesor asigne. Un alumno permanecerá parado en medio del círculo; a él no se le dará ninguna palabra. Antes de empezar el juego se advierte al grupo que

es necesario relacionar cada palabra con su lugar correspondiente, no con un individuo en concreto. El juego se inicia cuando cada uno de los estudiantes sentados en círculo dice la palabra que le corresponde, por ejemplo, «tigre», «venado», «ratón», «serpiente», «dragón», «conejo», «perro». Inmediatamente después la persona que está en el centro dirá uno de los nombres de los animales que escuchó e irá hacia el lugar al que pertenece el nombre para darle un periodicazo (un toque leve en las piernas con un periódico enrollado) al estudiante que está sentado en el lugar en cuestión. Ahora bien, este estudiante mantendrá su lugar si tras escuchar la palabra de su propio asiento y antes de que lo toquen a él, dice la palabra de otro lugar.

El que ocupa el centro tendrá que ser muy hábil, primero para aprenderse la palabra relacionada con cada lugar, y después para correr a darle el periodicazo a la persona en cuestión, antes de que esta diga otra palabra. Tiempo aproximado: 20 minutos.

Actividad lúdica 5. Gato [116]

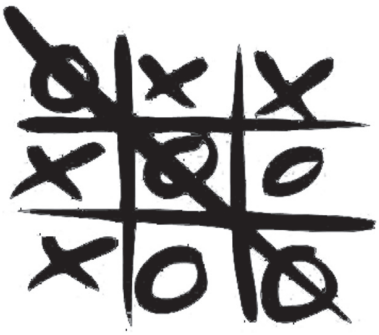
Objetivo: que el estudiante aprenda o repase vocabulario a través de imágenes y practique la pronunciación de sonidos problemáticos de una lengua determinada. Como ejemplo, se eligió la producción de los sonidos [r] y [l] del español al inicio de palabra.

Descripción: el profesor traza un gato en el pizarrón, puede poner, con imanes, imágenes de las palabras o dibujarlas en cada espacio del gato. Las imágenes que previamente haya elegido para repasar la pronunciación de segmentos deben ser muy claras para permitir que el alumno deduzca sin problemas el vocablo adecuado. También se sugiere que el profesor componga un gato con imágenes prediseñadas, como se muestra abajo, y practicar sonidos que son fonemas en una lengua y alófonos en otra. Así, por ejemplo, se puede trabajar con palabras que tengan los fonemas fricativos

[116] Este juego existe en varios países, así que podemos aprovechar este conocimiento para hablar de las diferencias y similitudes de los juegos de mesa en distintas culturas.

/z/ y /s/, distinción irrelevante para los hispanohablantes, pero significativa para otras lenguas; o los sonidos vocálicos largos y cortos del inglés, o palabras en chino con diferentes tonemas.

El profesor divide a los estudiantes en dos equipos, cada uno elige los signos (círculos o cruces) que utilizará para jugar. Uno de los integrantes del equipo tendrá que decir dónde desea tirar el círculo o la cruz. Así el alumno aprenderá o repasará el siguiente vocabulario: arriba, centro, abajo, izquierda, derecha. Sus compañeros podrán ayudarlo, pero solo antes de que empiece a participar y hablar. Después, el estudiante tratará de adivinar la palabra que se corresponda con la imagen. Si el estudiante acierta el nombre del vocablo y lo pronuncia adecuadamente, entonces podrá tirar; si no es así, perderá su turno y el equipo contrario continuará jugando siguiendo la misma dinámica de juego. Gana el equipo que logre colocar tres signos iguales en línea horizontal, vertical o diagonal.
Tiempo aproximado: 20 minutos.



Actividad lúdica 6. Gato de pares mínimos[117]
Objetivo: que el estudiante aprenda o repase vocabulario a través de imágenes y practique la pronunciación de sonidos problemáticos o la entonación de una lengua determinada. Como ejemplo, se eligió la producción de los sonidos [ɾ] y [r] del español.

[117] Este juego existe en varios países, así que podemos aprovechar este conocimiento para hablar de las diferencias y similitudes de los juegos de mesa en distintas culturas.

Descripción: en lugar de usar cruces y círculos, los estudiantes van a elegir un sonido, por ejemplo [ɾ] o [r]. Por turnos pronunciarán palabras con estos sonidos y si lo hacen adecuadamente escribirán la palabra[118] en el espacio correspondiente. Como en el juego tradicional, el equipo que logre escribir tres palabras juntas con el sonido que les corresponde en una línea vertical, horizontal o diagonal ¡gana!

Otra variante es que el profesor haga el gato en el suelo con unas cuerdas o que lo dibuje en el suelo. Después repartirá a los estudiantes un conjunto de tarjetas grandes, cada una con uno de los pares mínimos siguientes: carro-caro, pera-perra, ahorra-ahora, coro-corro, cero-cerro; o bien con pares de enunciados interrogativos absolutos y declarativos, tales como ¿Tiene sed?-Tiene sed.

Otra forma de jugar el gato es en parejas: cada uno elige un color distinto de pluma o lápiz para escribir y un enunciado o un sonido de un par. Por ejemplo, entre [p-b, d-t, g-k, r-l, r-r, r-x] o entre enunciados declarativos e interrogativos. El profesor solo presentará en una hoja varios gatos, para que puedan practicar la distinción entre varios pares de palabras o enunciados.

[118] En ocasiones la ortografía no dificulta la adquisición de los sonidos de una lengua, sino que la facilita. En efecto, la distinción gráfica entre, por ejemplo, «caro» y «carro» sirve de apoyo para la adquisición de su distinción fónica.

Actividad lúdica 6. Crucigrama:[119] el significado cambia por un sonido

Objetivo: que el estudiante vea que al cambiar un solo sonido, se cambia el significado de una palabra.

Descripción: el estudiante tendrá que adivinar el significado de las palabras para completar el crucigrama. Puesto que en él hay pares mínimos, tendrá que tener cuidado para no equivocarse con la letra que corresponde al sonido adecuado.

Instrucciones: encuentra la palabra adecuada para cada una de las definiciones que se presentan. Observa cómo si cambiamos un solo sonido, el significado de las palabras cambia. Practica la pronunciación de estas palabras con un compañero.

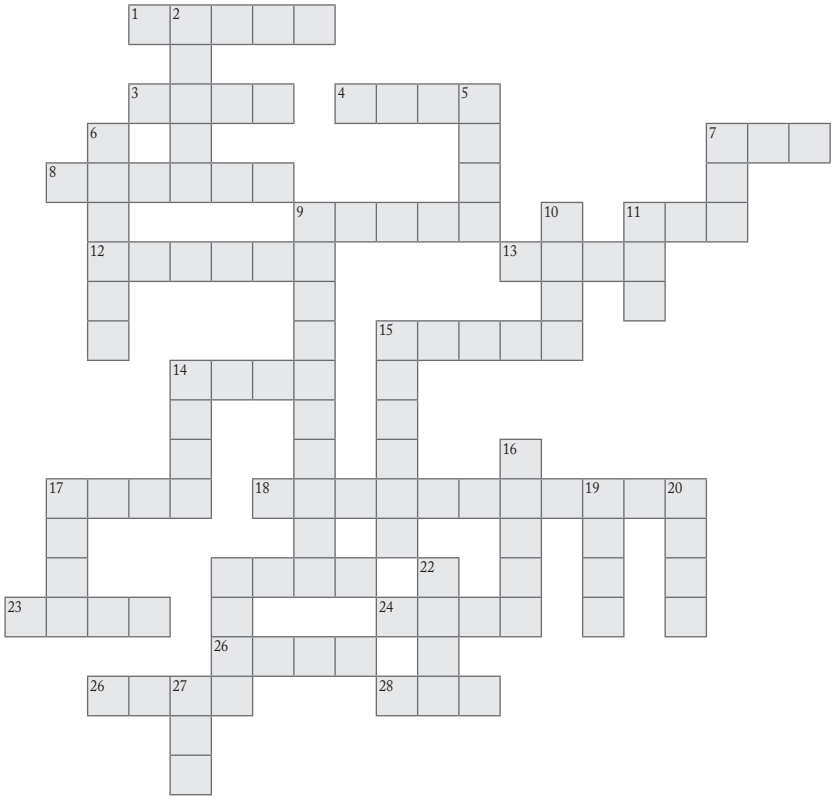


Figura 12.8. Crucigrama

[119] Para realizar crucigramas o sopas de letras con facilidad, el profesor puede acudir a la página siguiente: http://www.educima.com/crosswordgenerator/spa/

Tabla 12.3. Crucigrama.

Verticales	Horizontales
1. Dureza que se forma en tejidos, es común en los pies. 3. Sinónimo de colina, es más pequeña. 4. Es dinero que obtienes para estudiar. 7. Expectoración que suele ocurrir cuando estás resfriado. 8. Calzado que no pasa del tobillo. 9. Animal que ladra. 11. Período de 24 horas. 12. ¡Guarda dinero como previsión para necesidades futuras! 13. Tela que cubre la cara. 14. De precio elevado. 15. Elevación de tierra y de menor altura que el monte o la montaña. 17. Saludo 18. Tren. 21. Cabello 23. Tela que se enrolla para sanar los músculos. 24. Número que expresa una cantidad nula, nada, ninguno. 25. Ciudad de Italia.	2. En este momento. 5. Lo opuesto a bajo. Ese hombre es muy… 6. Sexto día de la semana. 7. Es la hermana de mi mamá. 9. Ave de aspecto arrogante y cabeza adornada. 10. Los novios dan un… al juntar entre sí sus labios afectuosamente. 11. Uno más uno. 14. Es un sinónimo de hogar. 15. Transporte, sinónimo de automóvil. 16. Emoción que sucede cuando estás desesperado y hastiado. 17. Lapso de 60 minutos. 19. Acción y efecto de robar. 20. Mamífero carnicero, parecido a un perro. 21. Una objeción. 22. Es una mancha en la cara. 27. Es lo que, para muchos, da el sabor a la comida.

Actividad lúdica 7.¡A actuar!

Objetivo: Que el alumno practique la percepción de la entonación, concentrándose únicamente en la melodía de lo que se expresa.

Descripción: para introducir la actividad, los estudiantes verán el video Malkovich, Malkovich (http://www.youtube.com/watch?v=lIpev8JX-JHQ) hasta el segundo minuto.[120] Después los estudiantes y el profesor reflexionarán sobre la importancia de la entonación para expresar emociones e ideas. Más adelante, el profesor invitará a los alumnos a representar la mismas escenas del video, pero utilizando nombres propios distintos; puede ser que utilicen los suyos. También se pedirá que actúen una escena diferente a la del video, inventada por ellos mismos, en la que sea evidente lo que nos quieren decir solo a través de la entonación y el uso de un nombre personal, números o palabras inventadas.

Actividad lúdica 8. Malkovich, Malkovich

Instrucciones:

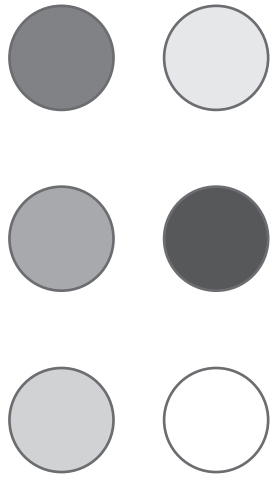
1. Después de ver el video, contesta las siguientes preguntas: ¿De qué trata? ¿Dónde se desarrolla? ¿Cuántos personajes participan en la escena? Atendiendo solo a la entonación, ¿puedes decir qué idioma hablan? ¿Qué emociones e ideas tuviste? ¿Cuántas situaciones identificas y qué entonación usó el actor principal para representar cada una de ellas?
2. Ahora les toca a ti y a tus compañeros hacer lo mismo que este actor. Organícense en equipos de tres personas.
   a) Reproduzcan la escena del video.
   b) Piensen en una situación cotidiana o en un suceso especial que hayan vivido y represéntenlo para todo el grupo. El resto de la clase tendrá que adivinar qué ideas y emociones quisieron transmitir. Pueden aventurarse a relatar la historia que cada equipo quiso contar.

[120] Video propuesto por las estudiantes Mónica Adriana Jiménez, Gabriela Carolina Aquino Hernández, Giovanna Eugenia Fernández Cano León, Miki Sofía Ghinis Hozumi, Alma Oyosa Romero, en la clase "La fonética en la enseñanza del español como lengua extranjera" del Diplomado inicial para profesores de español como lengua extranjera, CEPE, UNAM.

Actividad lúdica 9. Maratón prosódico

Objetivo: desarrollar la percepción y producción de elementos prosódicos.

Descripción: se coloca el tablero en la mesa y cada jugador toma una ficha de un color; existe también una ficha negra, que representa la ignorancia. Por turnos se tira el dado, se avanzan las casillas que indique el número si se responde correctamente. Al llegar a la casilla indicada, el profesor hará una pregunta sobre la cultura hispana (o cualquier otra de la lengua meta) o pedirá que inventen un enunciado a partir de una situación que él precisará; por ejemplo: di el nombre de un escritor hispanoamericano que haya ganado el premio Nobel de literatura; o bien, estás en el aeropuerto y perdiste tu cartera, ¿qué expresión utilizas (más de tres palabras)? Si el jugador en turno responde correctamente y pronuncia las expresiones solicitadas de manera adecuada, entonces avanza las casillas que indicó el dado. Si no lo hizo, los demás jugadores, en el orden del juego, pueden contestar la pregunta o decir la expresión solicitada y avanzar el número que correspondía al anterior jugador. Si la pregunta o la situación presentada es de gran dificultad, el jugador avanzará dos casillas más. Si ninguno de ellos conoce la respuesta o no puede decir una expresión adecuada a la situación dada, entonces avanza la ficha negra, la de la Ignorancia. El objetivo del juego consiste en llegar primero a la casilla final y derrotar a la ignorancia.



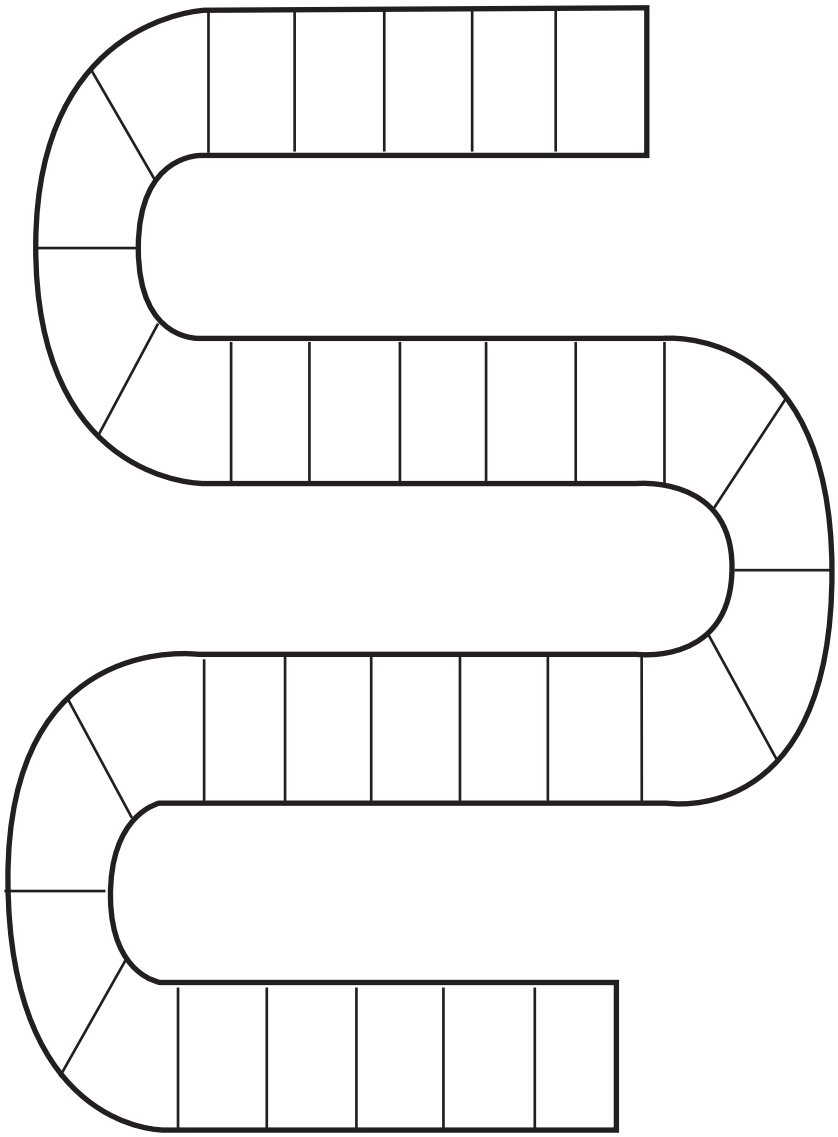


Figura 12.9. Maratón

Actividad lúdica 10. Pichiruchi

Objetivo: practicar la entonación de enunciados interrogativos, exclamativos y declarativos a partir de un modelo.

Descripción: se sugieren tres actividades:

1. El profesor leerá una historieta respetando la intención de los enunciados. Algunos estudiantes que se animen también la leerán reproduciendo el ejemplo del profesor. Se hará una vez más pero con voz susurrada, con la intención de captar totalmente la atención de los estudiantes.
2. Después los alumnos trabajarán en parejas y representarán los diálogos de la historieta.
3. Más adelante, elaborarán un diálogo en donde utilicen la palabra «pichiruchi» como un insulto.
4. Por último, van a trabajar en parejas, mientras un compañero de equipo le dice a otro la palabra «pichiruchi» con distintas emociones ¬—ironía, amor, desamor, tristeza, alegría, enojo, indignación— el otro estudiante tendrá que adivinar de qué emoción se trata.

Figura 12.10. Pichiruchi, Quino

Diálogos y tareas comunicativas

El propósito principal de estas actividades es acercar al estudiante de la manera más natural posible a la realidad comunicativa fuera del aula. Después de haber mostrado las características esenciales de los sonidos y la prosodia de una lengua, es importante seguir escuchando la L2 y practicar la expresión oral en contextos comunicativamente significativos. Por tanto, los alumnos deben realizar tareas de comunicación auténtica con todas las habilidades comunicativas, en las que queda incluida la competencia fonético-fonológica.

Los estudiantes parten de una situación planteada por el profesor a partir de una imagen, una situación concreta de la vida real, una noticia, un cuento, una película… Con este aducto (*input*) podemos promover la conversación en parejas, para después compartir frente al grupo las ideas tratadas. O bien, podemos dejar un proyecto final, en el que los estudiantes tendrán que hacer uso de lo aprendido: llamar por teléfono para pedir información, organizar un festejo en un restaurante y pedir sus alimentos, grabar un cuento y subirlo a la red. Para los más avanzados, se puede trabajar en la realización de un programa de radio o televisión (entrevistas, reportajes, crónicas…) y que después, también, se puede subir a Internet, por ejemplo, a Youtube, o a «Siete mil millones de otros»,[122] donde podrán recibir comentarios y compartir experiencias.

De igual forma se sugiere usar juegos de roles, muy valiosos para practicar la expresión oral antes de enfrentarse a una situación de la vida cotidiana. A continuación se muestran algunos ejemplos de estas actividades:

Actividad 1. Diálogos y tareas comunicativas. Risoterapia

a) Observa el siguiente anuncio. Fíjate en los detalles, como las fechas y los horarios. En parejas representen la siguiente situación: A se encuentra a B, un amigo suyo, y le pregunta a dónde va; B le responde que a su sesión de risoterapia. Entonces, A le pide a B información sobre esa sesión (días, horario, dirección, beneficios, si le gusta y por qué…), ya que le interesa mucho y quiere acompañar a B en el futuro.

[122] http://www.7billionothers.org/es/testimonies

b) Después comenta el siguiente enunciado con tu grupo: La risa es salud / «La risa cava más profundo que todas las lágrimas de la tierra», Julio Cortázar.

c) Si sabes algún chiste cuéntalo al grupo.

Actividad 2. Diálogos y tareas comunicativas. Velada literaria

Es posible hacer una velada literaria u organizar una sesión de escritura de pequeños cuentos o poemas, como haikus, que después se compartirán con toda la clase. Lee en voz alta la siguiente adaptación del texto "La prueba", de S. T. Coleridge y, con un compañero, inventen en voz alta la continuación de la historia:

Un hombre atraviesa el Paraíso en un sueño, y le dan una flor como prueba de que ha estado ahí. Cuando despierta, encuentra esa flor en su mano… (continúen el cuento).

Asimismo podemos compartir, sobre todo para los estudiantes de nivel avanzado, poemas breves, como el siguiente de Felipe Garrido, llamado "Primer Conjuro".

De una inscripción trazada en la arena y abandonada al viento: "… te convoco y te condeno a que no puedas cerrar los ojos sin verme, ni abrir los labios sin llamarme, ni saciar la sed sin sentir en tu boca la mía, ni tocar tu cuerpo sin creer que me acaricies, ni doblar una esquina sin la esperanza de hallarme, ni alzar el teléfono sin oír en mi voz tu nombre, ni abrir un libro sin leer estas palabras, porque el único amor que me hace falta es el tuyo, y lo necesito de esta manera desmesurada en que yo te..." (Garrido, 2011: 9).

Bibliografía general

Abercrombie, D. (1967). *Elements of general phonetics*. Edinburgh: Edinburgh university press.

Adams, C. (1979). English speech rhythm and the foreign hearner. The Hague: Mouton publishers.

Archibald, J. (1993). *Language learnability and L2 phonology: the acquisition of metrical parameters*. Dordrecht: Klower.

Archibald, J. (1998). *Second language phonology*. Amsterdam: John Benjamins.

Akerberg, M. (2005). La percepción auditiva como factor en la adquisición de sonidos de L2. En M. Akerberg (ed.) *Adquisición de segundas lenguas. Estudios y perspectivas*. (45-71) México: Centro de Enseñanza de Lenguas Extranjeras-Universidad Nacional Autónoma de México.

Akerberg, M. (2002). *Aprendizagem de uma língua próxima: Português para falantes de português*. Stockholm: Stockholms Universitet-Institutionen för spanska, portugisiska och latinamerikastudier.

Akerberg, M. (2001). "A interpretação dos fonemas /s/ e /z/ em português por alunos falantes de espanhol". *Anais do IV Congresso SIPLE, PUC-Rio* (CD-Rom).

Akerberg, M. (1999). "Fonemas e grafemas em conflito: português vs. Espanhol". *Cadernos do Centro de Línguas 2. Ensino de Português Língua Estrangeira*, São Paulo: Humanitas FFLCH USP: 15-33.

Astruc, L. (2005). The intonation of extra-sentential elements in Catalan and English (Tesis doctoral sin publicación) University of Cambridge, Cambridge.

Barcroft, J. (2005). "La enseñanza del vocabulario en español como segunda lengua". *Hispania*, *88* (3): 568.

Bassetti, B. (2009). "Orthographic input and second language phonology". En T. Piske y M. Young-Scholten (eds.) *Input matters*. (191-206) Clevedon: Multilingual Matters.

Bolinger, D. (1958). "A theory of pitch accent in English". *Word , 14* (2-3): 109-149.

Bosque, I. y J. Gutiérrez-Rexach. (2011). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Ediciones Akal.

Bradlow, A., Pisoni, D., Akahane-Yamada, R., y Tohkura, Y. (1997). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/. *Journal of the Acoustical Society of America, 101*, 2299-2310.

Brazil, D., M. Coulthard y C. Johns. (1980). *Discourse intonation and language teaching*. Harlow: Longman.

Boula de Mareüil, Ph. y B. Vieru-Dimilescu. (2006). "The contribution of prosody to the perception of foreign accent". *Phonetica 63*: 247-267.

Brown, C. (2000). "The interrelation between speech perception and phonological acquisition from infant to adult". En J. Archibald (ed.) *Second Language Acquisition and linguistic theory.* (4-63) Oxford: Blackwell.

Canellada, M. J. y J. K. Madsen (1987). *Pronunciación del español. Lengua hablada y literaria.* Madrid: Castalia.

Cantero, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones de la Universitat de Barcelona.

Carranza, M. (2012). "Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección". En C. Moreno, *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón.* Grupo de Investigación de la Didáctica del Español [GIDE]: Tokio. Consultado el 28 de abril de 2014 en http://www.academia.edu/820061/Carranza_M._2012_Errores_y_dificultades_especificas_en_la_adquisicion_de_la_pronunciacion_del_espanol_LE_por_hablantes_de_japones_y_propuestas_de_correccion_

Carroll, J.B. (1965). "The prediction of success in intensive foreign training". En R. Glaser (ed.). *Training, research, and education*. New York: Wiley.

Carroll, J.B y S.M. Sapon (1959). *Modern Language Aptitude Test*. New York: Psychological Corporation. Carton, F. (1974). *Introduction à la phonétique du français*. París: Bordas.

Celce-Murcia, M., D. Brinton y J.M Goodwin (1996). *Teaching pronunciation. A reference for teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University Press.

Chen, S. y J. Fon (2008). "The peak alignment of prenuclear and nuclear accents among advanced L2 English learners". En P. A. Barbosa, S. Madureira y C. Reis (eds.) *Speech Prosody 2008.* (643-646) Campinas, Brazil (NSF 0414117).

Chomsky, N. y M. Halle (1968). *The sound pattern of English*. New York: Harper and Row.

Chun, D. (2002). *Dicourse intonation in L2. From theory and research to practice.* Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Cortés, M. (2009). *Fonología china*. Barcelona: Herder.

Cortés, M. (2005). "Análisis experimental del aprendizaje de la acentuación y la entonación españolas por parte de hablantes nativos de chino". *Phonica 1*: 1-25. Consultado el 20 de marzo de 2014 en:
http://www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_04.pdf

Cortés, M. (2004). "Análisis acústico de la producción de la entonación española por parte de sinohablantes". *Revista de Estudios de Fonética Experimental 13*: 79-100.

Cortés, M. (2002a). "Didáctica de la entonación: una asignatura pendiente". *Didáctica (Lengua y Literatura) 14*: 65-75.

Cortés, M. (2002b). *Didáctica de la prosodia del español: la pronunciación y la entonación*. Madrid: Edinumen (Colección E, Serie Estudios).

Cortés, M. (1996). "El acento en inglés y en español: actividades de corrección fonética". En Cantero, F.J., A. Mendoza y C. Romea (eds.) *Actas del IV Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura (Didáctica de la Lengua y la Literatura para una Sociedad Plurilingüe del siglo XXI)*. (973-978) Barcelona, España: Publicacions de la Universitat de Barcelona. Consultado por última vez en abril de 2014, en http://203.68.184.6:8080/dspace/handle/987654321/264

Consejo de Europa. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Madrid: Ministerio de educación, cultura y deporte, Anaya.

Cook, V. y B. Bassetti. (2005). *Second language writing systems*. Clevedon: Multilingual Matters.

Dalton, C. y B. Seidlhofer (1994). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

De la Mota, C., P. Martin-Butragueño y P. Prieto. (2010). "Mexican Spanish Intonation". En P. Prieto, y P. Roseano (eds.) *Transcription of intonation of the Spanish language*. (319-350) München: Lincom Europa.

Delattre, P. (1965). *Comparing the phonetic features of english, French, German, and Spanish: an interim report.* Heidelberg: Julius Groos.

Derwing, T. M. y M. J. Rossiter (2003). "The effects of pronunciation instruction on the accuracy, fluency, and complexity of L2 accented speech". *Applied Language Learning 13* (1): 1-17.

Dupoux, E., N. Sebastián-Gallés, E. Navarrete y S. Peperkamp. (2008). "Persistent stress 'deafness': the case of French learners of Spanish". *Cognition 106*: 682-706.

Eckman, F. (2004). "From phonemic differences to constraint rankings. Research on second language phonology". *Studies in Second Language Acquisition 26*: 513-549.

Eckman, F. (1987). "Markedness and the contrastive analysis hypothesis". En G. Ioup y S.H. Weinberger (eds.) *Interlanguage phonology. The acquisition of a second language sound system.* (55-69) New York: Newbury House.

Escudero, P. (2005). *Linguistic perception and Second Language Acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization.* Tesis doctoral. Holanda: Universidad de Utrecht.

Eskenazi, M. (1999). "Using a Computer in Foreign Language Pronunciation Training: What Advantages?". *The Computer-Assisted Language Instruction Consortium (CALICO) Journal 16* (3): 447-469.

Espinosa, A. (2009). *Ahorra ahora para comprar un carro caro. La percepción auditiva en la*

enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses. Tesis de maestría. México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Feldhausen, I. (2011). "The prosodic phrasing of sentential objects". *Lingua, 121* (13): 1934-1964.

Fillmore, C. (1979). On fluency. En C. Fillmore, D. Kempler, y W.-Y. Wang (eds.), *Individual differences in language ability and language behavior*. (85-101) Cambridge: Cambridge University Press.

Fletcher, J. (2010). "The Prosody of Speech: Timing and Rhythm". En W. J. Hardcastle, J. Laver, y F. E. Gibbon (eds.). *The Handbook of Phonetic Sciences*. (523-602) Oxford: Wiley-Blackwell.

Flege, J. E. (1995). "Second language speech learning: Theory, findings and problems". En W. Strange (ed.) *Speech perception and linguistic experienc*e. (233-277) Baltimore: York Press.

Flege, J. E. (1987a). "The production of 'new' and 'similar' phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification". *Journal of Phonetics 15*: 47-65.

Flege, J. E. (1987b). "Effects of equivalence classification on the production of foreign language speech sounds". En A. James y J. Leather (eds.) *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. (9-39). Dordrecht: Foris.

Flege, J. E. (1981). "The phonological basis of foreign accent: A hypothesis". *Teaching English to Speakers of Other Languages* (*TESOL Quarterly) 15* (4): 443-455.

Fónagy, I. (2003). "Des fonctions de l'intonation : essai de synthèse" . *Flambeau, Revue Anuelle de la Section Française 29*: 1-20.

Fougeron, C. y P.A . Keating (1997). "Articulatory strengthening at edges of prosodic domains". *Journal of the Acoustical Society of America*, *101*: 3728–3740.

Fry, D. (1955). "Duration and intensity as physical correlates of linguistic stress". *Journal of the Acoustic Society of America*, *27*: 765-768.

Garrido, J. M., J. Llisterri, C. de la Mota y A. Ríos (1993). "Prosodic differences in reading style: Isolated vs. Contextualized Sentences". *Eurospeech'93, 3th European Conference on Speech Communication and Technology*. (573-576) Berlín.

Giegerich, H. J. (1985). *Metrical phonology and phonological structure: German and English*. Cambridge: Cambridge University Press.

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

Gilbert, J. B. (2008). *Teaching pronunciation. Using the prosody pyramid.* New York: Cambridge University Press.

Gilbert, J. B. (2011). "Teaching spoken English: simplicity is the key". (Ponencia presentada en *The New School*). New York: Cambridge University Press Consultada en abril de 2014 en http://www.youtube.com/watch?v=BPmjGHdK5v8

Gussenhoven, C. (2004). *The Phonology of Tone and Intonation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Hardison, D.M. (2012). "*Speech perception*". En Gass, S. y A. Mackey (eds.) *The Routledge handbook of Second Language Acquisition*. (349-363) London: Routledge.

Hirst, D. (2006). "Prosodic aspects of speech and language". En K. Brown (ed.) *Encyclopedia of Language and Linguistics* (2da ed.). (539-546) Oxford: Elsevier.

Hirst, D., A. Di Cristo, y R. Espesser. (2000). "Levels of representation and levels of analysis for the description of intonation systems". En M. Horne (ed.) *Prosody: Theory and experiment*. (51-87) Dordrecht: Kluwer.

Hualde, J. I. (2009). "Unstressed words in Spanish". *Language Science*, *31* (2-3): 199-212.

Hualde, J. I. (2005). *The sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.

Hualde, J. I. (2002). "Intonation in Spanish and the other Ibero-Romance languages: Overview and status quaestionis". En C. Wiltshire y J. Campos (eds.) *Romance phonology and variation*. (101-115) Amsterdam: John Benjamins.

Hogg, R. y McCully, C. (1987). *Metrical phonology. A coursebook.* Cambridge: Cambridge University Press.

International Phonetic Association (1999). *Handbook of the International Phonetic Association. A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Iruela, A. (2004) Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Iruela, A. (2007). "Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras". *MarcoEle. Revista didáctica 004*. Consultado el 16 de marzo de 2014 en http://www.marcoele.com/num/4/02e3c098b90d8d60d/pronunciacion.pdf

Jenkins, J. (1998). "Which Pronunciation Norms and Models for English as an International Language?", *ELT Journal*, *52*: 119-126.

Jespersen, O. (1904). *How to teach a foreign language*. London: George Allen.

Jilka, M. (2000). *The contribution of intonation to the perception of foreign accent.* Tesis de Doctorado. Universität Stuttgart.

Jones, D. (1979). *An outline of English phonetics*. 9th edition [1a ed. 1918]. Cambridge: Cambridge University Press.

Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second languag*e *learning*. Oxford: Pergamon Press.

Kent, R., y C. Read. (2002). *The acoustic analysis of speech.* San Diego: Singular Publishing Group.

Ladd, R. (1996). *Intonational phonology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Ladefoged, P. (2001). *A course in phonetics*. Boston: Heinle & Heinle.

Ladefoged, P. y I. Maddieson (1996). *The sounds of the world's languages*. Oxford: Blackwell.

Lahoz, J. M. (2007). "La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE: cómo, cuándo y por qué". En E. Balmaseda Maestu (ed.) *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño, Universidad de La Rioja: 705-719. Consultado el 28 de abril de 2014 en: http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2469982

Laroy, C. (1995). *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.

León, M. y P. León. (2009). *La prononciation du français*. París: Armand Colin

Léon, P., y Ph. Martin (1971). "Linguistique appliquée et enseignement de l'intonation". *Études de Linguistique Appliquée, 3*: 36-45.

Lenneberg, L.H. (1967). *Biological foundations of language*. New York: Wiley and Sons.

Lisker, L. y A. S. Abramson. (1964). "A cross-language study of voicing in initial stops: acoustical measurement". *Word 20*: 384-422.

Lively, S. E., Pisoni, D. B. Yamada, R. A. Tohkura, Y. y Yamada, T. (1994). "Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/: III. long-term retention of new phonetic categories". *Journal of Acoustical Society of America*, *96*:2076–2087.

Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia 4* (1)*: 91-114.* Disponible en *liceu.uab.es/.../Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf*

Llisterri, J. (s/a). El sistema verbo-tonal. En:
http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_VT.html

Llisterri, J., M. Machuca, C. de la Mota, M. Riera y A. Ríos (2003). "The perception of lexical stress in Spanish". En M.-J. Solé, D. Recasens & y. Romero (eds.). *Proceedings of the 15th International Conference of Phonetic Sciences.* (2023-2026) Barcelona: Causal Productions.

Long, M. (1990). "Maturational constraints on language learning". *Studies in Second Language Acquisition 12*: 251-86.

Long, M. y P. Robinson. (1998). "Focus on form. Theory, research and practice". En C. Doughty y J. Williams (eds.). *Focus on form in classroom Second Language Acquisition*, (15- 63) Cambridge: Cambridge University Press.

Maddieson, I. (1984). *Patterns of sounds*. Cambridge: Cambridge University Press

Mann, V.A. (1986). "Phonological awareness: The role of reading experience". *Cognition, 24*: 65-92.

Martin, P. (2009). *Intonation du français.* París: Armand Colin.

Martínez Celdrán, E. y A.M. Fernández Planas (2007). *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español.* Barcelona: Ariel.

Maurer, D., T. Pathman, C. J. Mondloch (2006). "The shape of boubas: Sound-shape correspondences in toddlers and adults". *Developmental Science, 9* (3): 316-322.

McCandliss, B., J.A. Fiez, T. Protopapas, M. Conway, J. L. McClelland. (2002). "Success

and failure in teaching the [r]–[l] contrast to Japanese adults: Tests of a Hebbian model of plasticity and stabilization in spoken language perception", *Cognitive, Affective, y Behavioral Neuroscience, 2* (2): 89-108.

Mennen, I. (2007). "Phonological and phonetic influences in non-native intonation". En J. Trouvain y U. Gut (eds.) *Non-native prosody: Phonetic descriptions and teaching practice*. (53-76) Berlin: Mouton de Gruyter.

Mennen, I. (1999). *Second language acquisition of intonation: The case of Dutch near-native speakers of Greek* (Tesis doctoral sin plublicación) University of Edinburgh, Edingburgh, Inglaterra.

Murillo Puyal, J. (2005). "Oralidad y enseñanza-aprendizaje del francés a hispanohablantes". *Revista Interuniversitaria de Formación de Profesorado*, *19* (2): 47-73.

Murray Schafer, R. (1992). *Sound education: 100 exercises in listening and sound-making*. Ontario: Editor Arcana Editions.

Molto Navarro, M.D. y I. Martínez Jiménez. (2007). "El pero del perro". *Dialnet.* [Revista electrónica]. Alicante: Universidad de Alicante. Consultado en diciembre de 2015 en http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4900533

Nespor, M. y I. Vogel (1986). *Prosodic Phonology.* Dordrecht: Foris.

Nibert, H. J. (2000). *Phonetic and phonological evidence for intermediate phrasing in Spanish intonation* (Tesis doctoral sin publicación) University of Illinois at Urbana-Champaign, Illinois, Estados Unidos de Norteamérica.

Ortega-Llebaria, M. y P. Prieto (2007). "Disentangling stress from accent in Spanish. Production patterns of the stress contrast in deaccented syllables". En P. Prieto, J. Mascaró y M.-J. Solé (eds.) *Segmental and prosodic issues in romance phonology*. (155-176). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Penfield, W. y L. Roberts, (1959). *Speech and brain mechanisms*. Princeton: Princeton University *Press*.

Pennington, M.C. (1994). "Recent research in L2 phonology: Implications for practice". En Morley, J. (ed.) *Pronunciation pedagogy and theory: New views, new directions*. (92-108). Alexandria, VA: TESOL.

Peperkamp, S., I. Vendelin y E. Dupoux. (2010). "Perception of predictable stress: A cross-linguistic investigation." *Journal of Phonetics, 38* : 422-430.

Pennington, M. C. (1996). *Phonology in English language teaching: An international approach*. London: Longman.

Pierrehumbert, J. B. (1980). *The phonetics and phonology of English intonation*. New York: Garland Press.

Pike, K. (1946). *The intonation of American English.* Ann Arbor: University of Michigan Press.

Poch, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid: Edinumen.

Poch, D. (2004). "La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera".

[versión electrónica] *Revista Electrónica de Didáctica/ Español Lengua Extranjera*, *1* : 1-8.

Polianov, E. (1931/1969). "La perception des sons d'une langue étrangère". *Travaux du Cercle Linguistique de Prague 4*. *Le Cercle de Prague* (Change, *3*): 111-14.

Prieto, P. (2006). "Phonological phrasing in Spanish". En F. Martínez-Gil y S. Colina (eds.) *Optimality-theoretic studies in Spanish phonology.* (39-61) Amsterdam/Philadelphia: John Benajamins Publishing Company.

Quilis, A. (1971). Caracterización fonética del acento español. *Travaux de Linguistique et de Littérature, 9*: 53-72.

Quilis, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española.* Madrid: Gredos (Biblioteca Románica Hispánica, Manuales, 49).

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

Quilis, A., y J. Fernández. (1989). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* (12ª ed.). Madrid: Instituto de Filología.

Raphael, L.J., G.J. Borden y K. S. Harris. (2007). *Speech science primer. Physiology, acoustics and perception of speech*. Philadelphia: Lippincott Williams y Wilkins.

Ramachandran V. S.; Hubbard, E. M. (2001). "Synaesthesia: A window into perception, thought and language". *Journal of Consciousness Studies 8* (12) : 3-34.

Ramírez Verdugo, D. (2005). "The nature and patterning of native and non-native intonation in the expression of certainty and uncertainty: Pragmatic effects". *Journal of Pragmatics, 37*: 2086-2115.

Ramírez Verdugo, D., y J. Romero. (2005). "The pragmatic function of intonation in L2 discourse: English tag questions used by Spanish speakers". *Intercultural Pragmatics, 2* (2): 151-168.

Ramus, F., M. Nespor, M. y J. Mehler (1999). "Correlates of linguistic rhythm in the speech signal". *Cognition, 73*: 265-292.

Rasier, L. y Ph. Hiligsmann (2007). "Prosodic transfer. Theoretical and Methodological Issues". *Nouveaux cahiers de linguistique Française, 28*: 41-66.

Renard, R. (1972). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. París: Didier.

Renard, R. (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. (3a ed.). Bruxelles: Didier.

Riazantseva, A. (2001). "Second language proficiency and pausing. A study of Russian speakers of English". *Studies in Second Language Acquisition, 23*: 497-526.

Robinson, P. (2003). "Attention and memory in SLA". En C. Doughty y M. Long (eds.) *Handbook of second language acquisition*. (631-678) Oxford: Blackwell.

Rossi, M. (1999). *L'intonation, le système du français : description et modélisation.* París: Ophrys.

Sampson, G. (1985). *Writing systems*. Stanford: Stanford University Press.

Santiago, F. y E. Delais-Roussarie (2015). "The acquisition of question intonation by Mexican Spanish learners of French". En E. Delais-Roussarie, M. Avanzi y S. Herment. *Prosody and language in contact: L2 acquisition, attrition, languages in multilingual situations*. (243-270) Berlín: Springer Verlag.

Schmidt, R. (1994). "Implicit learning and the cognitive unconscious: of artificial grammars and SLA". En Ellis, N.C. (Ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. (165-209) London: Academic Press.

Scovel, T. (1969). "Foreign accent: Language acquisition and cerebral dominance". *Language Learning, 19* : 245-254.

Scovel, T. (1988). *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. New York: Newbury House.

Selkirk, E. (1984). *Phonology and syntax: The relation between sound and structure.* Cambridge Massachusets: MIT Press.

Silva Ochoa, H. (2012). "El juego como herramienta de enseñanza/aprendizaje de un idioma en la era de la perspectiva accional". En Contijoch, M. del C. y K. Beth Lusnia. *Investigación y enseñanza de lenguas: andanzas y reflexiones.* (19-38) México: CELE-UNAM.

Sosa, J. (1999). *La entonación del español: su estructura fónica, variabilidad y dialectología.* Madrid: Cátedra.

Sosa, J. (2003). "Wh-questions in Spanish: Meanings and configuration variability". *Catalan Journal of Linguistics, 2* : 229-247.

Sweet, H. (1964). *The practical study of languages*. [1a ed. 1898] Oxford: Oxford University Press.

Tahta, S., M. Wood y K. Loewenthal, K. (1981). "Foreign accents: factors relating to transfer of accent from the first language to a second language". *Language and speech, 24*: 265-272.

Taylor, D. S. (1981). "Non-native speakers and the rhythm of English". *International Review of Applied Linguistics, 19* (3): 219-226.

Thorén, B. (2008). *The priority of temporal aspects in L2-Swedish prosody: Studies in perception and production.* (Tesis doctoral no publicada) Stockholms Universitet, Estocolmo, Suecia.

Trofimovich, P. y W. Baker. (2006). "Learning second language suprasegmentals: effect of L2 experience on prosody and fluency characteristics of L2 speech". *Studies in Second Language Acquisition, 28*: 1-30.

Trubetzkoy, N.S. (1939). *Grundzüge der Phonologie*. Prague: Cercle Linguistique de Prague.

Troubetzkoy, N.S. (1949). Principes de Phonologie. Paris: Librairerie, C. Klincksieck

Trubetzkoy, N.S. (1973/1987). *Principios de fonología*. Madrid : Cincel.

Vaissière, J, (2011). *La phonétique*. (3a. ed.). París: PUF.

VanPatten, B. (1996). *Input processing and grammar instruction: theory and practice*. Nueva Jersey: Ablex Publishing Corporation.

VanPatten, B. (2002). "Processing instruction: an update", *Language Learning, 52* (4): 755-803.

VanPatten, B. (ed.) (2004). *Processing instruction: Theory, research, and commentary*, Mahwah. Nueva Jeseay: Lawrence Erlbaum.

VanPatten, B. (2005). "Processing Instruction". En C. Sanz (ed.), *Mind and context in adult Second Language Acquisition. Methods, theory and practice*. (268-281) Washington: Georgetown University Press.

VanPatten, B. (2012). "Input processing". En Gass, S. y A. Mackey (eds.). *The Routledge handbook of Second Language Acquisition*. (269-281) New York: Routledge.

Viëtor, W. (1882). *Der Sprachunterricht muss umkehren! Ein Beitrag zur* Überbürdungsfrage *von Quosque Tandem*. Heilbronn: Gebr. Henninger.

Werker, J.F. y R.C. Tees (1984). "Cross-language speech perception: Evidence for perceptual reorganization during the first year of life, Infant Behavior and Development". *Infant Behavior and Development, 7*: 49-63.

Yamada, R. A., Tohkura, Y., Bradlow, A. R. and Pisoni, D. (1996). "Does training in speech perception modify speech production?" *Proceedings of the International Congress on Spoken Language Processing-96*. (606-609) Philadelphia, PA, October.

Yip, M. (2002). *Tone.* Cambridge: Cambridge University Press.

Young-Scholten, M. (1993). *The acquisition of prosodic structure in a second language*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Zubizarreta, M. (1998). *Prosody, focus, and word order.* Cambridge MA: MIT Press

Anexos[1]

Anexo 1

Consonantes		Vocales	
Menos tensión	**Mayor tensión**	**Menos tensión**	**Mayor tensión**
-Posición intervocálica o final. -Vocales medias. -Consonantes laterales, vibrantes, nasales. -Se considera que los sonidos sonoros tienen menos tensión que sus correlatos sordos. Nota: en algunas lenguas como el sueco, el inglés el alemán, entre otras, las grafías «b», «d», «g» al inicio de palabra suelen pronunciarse y escucharse tensas con valores acústicos iguales a su correlato sordo.	-Posición inicial. -Consonantes sordas.	-Cuando el tono o la melodía del enunciado baja (valle de la curva entonativa). -Con voz susurrada -Cerca o en contexto de labiales sonoras [b, m, v] o [ʀ].	-Pico entonativo -Pico de intensidad -Junto a o en contexto con dentales o alveolares sordas [s, t].

Adaptación Renard (1979)

1 Ambos anexos están basados también en J. Llisterri, http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/ELE_Verbotonal/esp_VT.html

Anexo 2

Algunas características de los sonidos en contexto

Consonantes	Vocales
-Las sordas tienden a incrementar la tensión de los sonidos adyacentes. -Los sonidos consonánticos son más tensos en posición inicial de sílaba, palabra o enunciado. -Disminuye la tensión en posición intervocálica, en posición final de sílaba, palabra o enunciado. -La consonante que se percibe con mayor facilidad es la [p]. -Consonantes labial y velar favorecen el tono grave de la vocal. -Consonante sonora y consonante nasal: favorece la calidad o el tono grave de la vocal. -Consonante alveolar y palatal: favorece el tono agudo de la vocal. -Una semiconsonante palatal como en [jero] y una consonante fricativa sorda como [x] favorece el cierre de la vocal. siguiente. En cambio, una consonante oclusiva sorda, como [p, t, k,], propicia la abertura de la vocal que le sigue. -Las consonantes bilabiales y velares disminuyen el tono de la vocal. Comparten su tono grave a las vocales. -Las consonantes dentales, alveolares y palatales sordas aumentan el tono de la vocal. -Las consonantes sonoras y nasales también tienden a disminuir el tono de la vocal.	-Tienen más tensión las vocales largas que las cortas, las anteriores que las posteriores, las cerradas que las abiertas, las nasales que las orales. -La [r] abre las vocales [i, e] que le anteceden. -Las vocales [i, e, a] se palatalizan junto a consonantes palatales. La [a] se velariza en contacto con [u, o] y tras consonantes bilabiales y labiodentales. La [i] y la [u] se abren junto a la [a]: au, ai. La [e] se abre ante [x] y [g] La vocal susurrada ayuda a que se perciba un timbre grave. La sílaba acentuada con vocales anteriores se percibe con un tono más agudo. La sílaba acentuada con vocales posteriores se percibe con tono grave. La sílaba abierta después de pausa aumenta la duración de la vocal. La vocal que se percibe con mayor facilidad es la [a].

Consonantes	Vocales
Si queremos que el alumno no acorte o cierre la vocal —como los hablantes de inglés o de lenguas de ritmo acentualmente acompasado—, se recomienda hacerles escuchar en sílabas abiertas antes de pausa o sílabas trabadas por vibrante o fricativa no anterior (Gil 2007). Las consonantes palatales, y las fricativas sordas propician el cierre de la vocal.	

Si queremos que un sonido se perciba mejor, hay que ubicar la palabra en el pico de la curva melódica, donde hay mayor tensión y mayor intensidad. Por ejemplo, para distinguir [r]:

¿Te gusta el río? ¡Qué río tan grande! El río es grande.

Observa que se eligió una palabra en la que la [r] estuviera junto a una [i], ya que esta es una vocal tensa que favorece que se perciba mejor la consonante.

Para hacer que un sonido se discrimine como menos tenso, habrá que hacer lo contrario: colocar la palabra que lo contiene en la parte descendente de la curva melódica, tono bajo —de preferencia junto a una vocal menos tensa, como [a].

Asimismo, la sílaba tónica es más tensa por lo que propicia la percepción más clara del sonido de la vocal.

La velocidad del habla aumenta la tensión.

Pronunciación y la red

Todos	Duolingo.com BBC online http://www.bbc.co.uk/languages/ https://librivox.org/ www.forvo.com itunes (apps) y podcasts
Alemán	Audio con texto: http://www.slowgerman.com/ http://www.fhsgerman.com/german1/alphabet.pdf http://web.archive.org/web/20030605161102/www.wm.edu/CAS/modlang/gasmit/pronunciation/pronunce.html http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2010/10/09/2127 http://cornelia.siteware.ch/phonetik/arbeitsblphonet/betonungwoe.pdf http://cornelia.siteware.ch/phonetik/satzakzent.html#kernakzent http://cornelia.siteware.ch/phonetik/Satzmelodie__Fragen.html http://cornelia.siteware.ch/blog/wordpress/2009/12/29/akzentuierung-und-rhythmus http://cornelia.siteware.ch/phonetik/arbeitsblphonet/betonungwoe.pdf
Árabe	http://lenguarabe.blogspot.mx/search/label/fonologia http://www.islamopas.com/arabic/elesson1.html http://aprendoarabe.wordpress.com/page/2/ http://www.youtube.com/watch?v=CycWPfKR1P8&list=PLC-1942298C4BA3DDA&index=4 http://mylanguages.org/learn_arabic.php http://www.youtube.com/watch?v=IPDCCdFR_dI http://www.rocketlanguages.com/arabic/learn/introductions-in-arabic/ http://www.madinaharabic.com/Arabic_Reading_Course/Lessons/L000_001.html http://www.como-se-dice.com/aprender-arabe/ http://www.transparent.com/learn-arabic/phrases.html

Catalán	http://www.mailxmail.com/curso-introduccion-lengua-catalana/pronunciacion-1 http://www.catradio.cat/ http://www.parla.cat/pres_catalaenlinia/AppPHP/login/index.php http://www.ub.edu/guiaconversa/a.php?fer=trianova&idioma=2 http://www.ub.edu/guiaconversa/a.php?idioma[]=2&idioma[]=1&idioma[]=0&idioma[]=0&idioma[]=0&fer=guianova&1&UB_SESSIO=340f3da2a0e38d1a45301cb18ad2f929
Chino	http://www.chino-china.com/metodo/01-fonetica-hola.html http://quizlet.com/4452065/chino-pronunciacion-vocales-flash-cards/ http://www.youtube.com/watch?v=VwyQK62tO_U http://espanol.cri.cn/newes/chino/ (incluye audios en vocabulario y diálogo) http://dotsub.com/view/fbb61797-e057-46d6-884b-147cc82e5dc5 http://www.iberochino.com/fonetica.php https://www.youtube.com/watch?v=F7KOdfdxMac (primer episodio) http://www.shuifeng.net/Dic/Html/Index.htm http://espanol.cri.cn/newes/xhy.htm
Coreano	http://www.korean.go.kr/hangeul/cpron/main.htm http://www.youtube.com/watch?v=XGFg_76SyGU http://www.youtube.com/watch?v=869d37hhIWE http://www.uncoreanoqueensenacoreano.com/diccionario-coreano-espanol-espanol-coreano-en-linea-y-con-audio-en-coreano/ http://www.loecsen.com/travel/0-es-67-14-29-curso-gratis-corea.html
Español	Enseñanza de la pronunciación a alumnos chinos por Maximiano Cortés Moreno Centro virtual Cervantes,Didactired http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/anteriores/julio_07/16072007.htm Videos y actividades de pronunciación por Agustín Iruela: http://www.videoele.com/index.html Bibliografía sobre enseñanza de la pronunciación y corrección fonética en: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Co rr_Fon_Bib.html

Español	Selección de enlaces a recursos en la web sobre enseñanza de la pronunciación en: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/re c_Corr_Fon_internet.html Fono.ELE: adquisición y aprendizaje de ELE/L2: http://www3.uah.es/fonoele/
Francés	Les sons du français - Tripod Este sitio es interesante porque se centra en la percepción de los sonidos, más que en el intento de que el estudiante corrija sus hábitos articulatorios. URL: http://prononciation.tripod.com/ http://prononciation.tripod.com/arrondi_ecarte_2.htm Phonétique française - F.L.E. Université de León http://flenet.unileon.es/phon/phoncours1.html#oralenasale Este otro vínculo tiene los signos fonológicos con los que se identifica a las vocales y además muestras de los sonidos, muy recomendable: http://www.french.hku.hk/starters/fonetik/fiche02web.htm El vínculo siguiente incluye los tipos de acentos e igualmente incluye ejemplos en audio: http://www.laits.utexas.edu/fi/html/pho/01.html Otros sitios recomendables: http://www.youtube.com/watch?v=a-u1eocDDE4 http://hyperpolyglotte.com/aprende_frances/pron_guia.php http://phonetique.free.fr/autres.htm http://www.clase-frances.com.ar/videos-pronunciacion.php .http://apprendre.tv5monde.com/es/search/site/pronunciaci%C3%B3n
Griego moderno	http://www.youtube.com/watch?v=1dKoryE_-cw http://mesuenaagriego.blogspot.mx/2012/05/pronunciacion.html http://www.xanthi.ilsp.gr/filog/uk_menu.htm https://www.youtube.com/watch?v=J9uXor9X8KI https://www.youtube.com/watch?v=s-hZ5zRBjPo
Hebreo	http://www.bbc.co.uk/languages/other/hebrew/guide/alphabet.shtml https://www.youtube.com/watch?v=veaFX9RUK4Y https://www.youtube.com/watch?v=7k14NRQ2F30 http://www.hebrewpodcasts.com/learnhebrewonline.html

Inglés	Fact sheet – Teaching pronunciation: Approaches and activities http://www.ameprc.mq.edu.au/docs/fact_sheets/03Pronunciation.pdf by the AMEP Research Centre AMEP Resource Centre at rescentr@nceltr.mq.edu.au Welcome to speaking of speech.com! Sitio interesante porque ofrece materiales gratuitos para trabajar la pronunciación de segmentos y la entonación con actividades lúdicas. Utiliza pares mínimos con imágenes hasta conversaciones en las cuales se puede practicar la entonación. URL: http://www.speakingofspeech.com/Articulation_Materials.html English language pronunciation practice with minimal pairs. Simply mouse over to hear shiporsheep.com URL:http://www.shiporsheep.com/ En esta conferencia se dan consejos prácticos fundamentados en la prosodia para enseñar la pronunciación del inglés (aunque estos consejos pueden funcionar muy bien para la enseñanza de la pronunciación de todas las lenguas). Conferencia de Judy Gilbert, Teaching Pronunciation: Seven Essential Concepts | The New School URL: http://www.youtube.com/watch?v=BPmjGHdK5v8 Spelling & Pronunciation - Words with Silent Letters URL: http://www.youtube.com/watch?v=UjYKiRqFRss Pronunciar Inglés: consejos, videos y ejercicios para mejorar la pronunciación http://pronunciaringles.com Practicando la ere del inglés http://pronunciaringles.com/2009/10/30/practicando-la-r-en-ingles/ http://www.cambridge.org/elt/resources/skills/interactive/pron_animations/index.htm http://ingles.blog.linkua.com/2009/01/14/la-entonacin-de-las-frases-en-ingls/ http://pronunciaringles.com/2009/10/25/como-se-pronuncia-la-r-en-ingles/ Otros sitios: http://www.phon.ucl.ac.uk/home/johnm/oi/oiin.htm http://www.sfs.uni-tuebingen.de/~dm/04/spring/201/pow/powin.htm http://www.americanaccent.com/intonation.html http://www.soundsofenglish.org/pronunciation/index.htm

Italiano	http://hyperpolyglotte.com/aprende_italiano/pron_guia.php
Japonés	http://www.nhk.or.jp/lesson/spanish/learn/benefit/how_to_speak/how_to_speak.html http://www.japones.info/gunkan/gunkan55/html/gunkan_nihongo/gunkan_nihongo_japones_hablado_001.html http://www.academia.edu/4725788/Aspectos_de_pronunciacion_del_japones http://jlptbootcamp.com/2012/04/the-quirks-of-japanese-intonation/ https://www.youtube.com/watch?v=7gO2EPVLGnY http://blog.japanalicious.com/how-to-hold-a-one-minute-conversation-in-japanese.html http://www.youtube.com/watch?v=7YPzpLFBP6g
Náhuatl	http://comoespinademaguey.tumblr.com/post/45134901429/para-pronunciar-el-nahuatl-esta-tabla-es-una http://mexica.ohui.net/lecciones/1/ http://weber.ucsd.edu/~dkjordan/nahuatl/nahuatllessons/INL-01.html http://www.aztlanvirtual.com/aztlan/nueva_aztlan/multimedia/leccion1.swf http://nawatl.com/es/book/05.aspx
Portugués	http://eu-falo-port.blogspot.mx/p/como-se-pronuncia-en-portugues.html http://falandobrasil.blogspot.mx/p/pronunciacion-en-videos.html http://www.loecsen.com/travel/0-es-67-14-16-curso-gratis-portugues.html http://www.sci.fi/~huuhilo/portuguese/gb_greetings.htm http://www.easyportuguese.com/ http://www.learningportuguese.co.uk/guide/pronunciation/introduction http://www.elanguageschool.net/portuguese/videos http://www.learn-portuguese-now.com/brazilian-portuguese-pronunciation.html http://www.learn-portuguese-now.com/brazilian-songs.html http://www.sonia-portuguese.com/language.php?cid=1&id=2

Rumano	http://www.youtube.com/watch?v=tvtIo3JSrME&list=PL-80532D22B7C66617 http://www.romanianlessons.com/spanish/Leccion1.htm http://www.youtube.com/user/QuickRomanian?feature=watch http://www.linguasport.com/world%20languages/indo-european/indo-european/romance/Romanian.htm http://www.loecsen.com/travel/0-es-67-14-58-curso-gratis-rumano.html http://rumano-audio-dialogos.blogspot.mx/
Ruso	http://www.youtube.com/watch?v=QLkLO9W8SrQ http://speak-russian.cie.ru/time_new/esp/ http://www.mailxmail.com/video-idiomas-ruso-parte-1#iniciar-Video http://www.auladeruso.com/search/label/Pronunciaci%C3%B3n. http://www.auladeruso.com/search/label/Canciones http://www.karaoke.ru/catalog/ http://curso-de-ruso.com/category/peliculas-en-ruso/ http://www.rusogratis.com/video-lecciones.php
Sueco	http://www.loecsen.com/travel/0-es-67-14-23-curso-gratis-sueco.html http://www2.hhs.se/isa/swedish/chap9.htm http://www.transparent.com/learn-swedish/phrases.html http://www.ielanguages.com/swedish.html http://www.swedishpod101.com/ http://www2.hhs.se/isa/swedish/default.htm
Vasco	http://www.bostakbat.org/azkue/index.php?q=2 http://euskeraaprender.blogspot.mx/2011/05/la-pronunciacion-y-el-abecedario.html http://aholab.ehu.es/tts/ http://www.ontariobasqueclub.dantzariak.net/esaldiak.htm