

Nuevos enfoques del contraste de lenguas en la enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera

ALICIA PUIGVERT OCAL
Universidad Complutense de Madrid

La realidad en el mundo actual nos muestra que, las interferencias fono-articulatorias de nuestros estudiantes extranjeros a la hora de iniciarse en el español, no dependen única y exclusivamente de las características articulatorias propias de su lengua materna. El plurilingüismo de la sociedad de hoy deja su clara impronta en ciertos rasgos de pronunciación que permiten vislumbrar procedencias diversas. Muchos de los contrastes fonológicos diseñados en el marco de la lingüística aplicada desde finales de los años 50, resultan ahora insuficientes; basta con tomar en consideración el número de lenguas habladas por cada uno de nuestros estudiantes. Se hace a todas luces necesario ampliar el contraste de parámetros y aspectos que conviene contrastar. La enseñanza de la pronunciación de cualquier lengua no puede desligarse de la de su prosodia (melodía, acento, pausas, ritmo...).

Un cambio tan radical en el perfil del alumnado va a obligar al profesor a hacer el esfuerzo de cambiar su perfil, quizás no de una forma tan extrema como la que sugiere U. Jessner (2008: 41), quien aboga por la figura del «profesor plurilingüe», pero sí aprendiendo las diferencias fundamentales que existen entre el español y las lenguas de sus estudiantes. De otro lado, parece demostrado que los estudiantes que ya conocen una primera o segunda lengua extranjera, emplean una estrategia de aprendizaje diferente a la de quien la adquiere como L2. El aprendizaje del alumno que adquiere una L3 suele ser mucho más consciente y analítico, porque se basa de forma sistemática en su conocimiento de los idiomas aprendidos previamente que le sirven como base hipotética para la adquisición de la nueva lengua. Desde un principio, si existe semejanza tipológica entre ambas lenguas, la lengua extranjera aprendida previamente asume el papel de lengua puente y funciona como una especie de matriz con la cual se comparan las nuevas estructuras fonéticas, prosódicas, léxicas o gramaticales, (Meißner 2004). El profesor debe ser lo suficientemente hábil como para percatarse de ello e instruir al alumno en el uso correcto de los conocimientos de ese idioma puente previamente aprendido. Así, con el tiempo, el estudiante irá reforzando el conocimiento del sistema multilingüe a partir de transferencias positivas y negativas que irán conformando su interlengua.

No cabe duda de que al profesor le facilitaría mucho su labor el disponer de un currículum lingüístico de sus estudiantes, en el que constasen los datos siguientes:

1. Datos personales (sexo, edad o nivel de estudios generales).
2. Lengua materna, no sólo suya sino también de sus padres. (Los matrimonios entre personas de diferentes países son hoy en día muy frecuentes).

3. Lenguas que habla y edad con que ha aprendido cada una de ellas.¹
4. Países en los que ha vivido. Si lo hubiera hecho en un país hispanohablante (especifíquese el tiempo en años, meses o semanas, indicando el lugar de estancia).
5. Nivel de español (hablado y escrito, por separado).
6. Origen de los profesores de español que ha tenido. La adquisición de los hábitos articulatorios de la lengua difieren mucho según el origen del profesor; no es lo mismo que enseñe español un hispano que un coreano, por ejemplo.
7. Tiempo de estudio de español (en años, meses o semanas, con datos como la frecuencia o el lugar o contexto de aprendizaje).

El que el profesor disponga de toda esta información le permitirá, en caso de ser necesario, orientar las comparaciones entre las lenguas que el alumno conoce, para ayudarlo a avanzar en ciertos aspectos.

El denominado análisis contrastivo tuvo su principal desarrollo entre finales de los años 40 y de los 70 del siglo XX. Como es sabido, en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, el análisis contrastivo ha sido utilizado en todos los niveles de la lengua: sintáctico, léxico y fónico para predecir errores. En un primer momento se entendía el error como algo negativo. Surgió así la denominada hipótesis fuerte del análisis contrastivo. De acuerdo con ella, los errores se podrían predecir mediante la comparación sistemática de las dos lenguas. (C. Fries 1945, R. Lado 1957). Se consideraba que el origen de todo error radicaba en la transferencia negativa a la L2 de rasgos característicos de la L1. En el plano fónico, se creía que la identificación de las diferencias entre la L1 y la L2 permitiría predecir las dificultades que podrían tener los aprendientes para incidir sobre ellas y dejar a un lado aquellos otros elementos fónicos de la L2 que no revistieran dificultad para ellos. En definitiva, los errores se podrían predecir mediante la comparación sistemática de las dos lenguas.

Las críticas que se le hicieron a este modelo de análisis se basaban en que contemplaba la transferencia negativa como única fuente de los errores cometidos en el aprendizaje de la lengua meta, y no tomaba en consideración otras posibles causas. Por eso, después surgieron planteamientos nuevos fundados en aspectos pragmáticos y comunicativos que precisarían, por ejemplo, que las diferencias fónicas entre la L1 y la L2 no permiten predecir sino simplemente explicar la naturaleza de algunos errores. El análisis contrastivo se emplearía así como un complemento al análisis de errores (Eckman 1977; James 1980). Surgió así la llamada hipótesis débil del análisis contrastivo. A partir de entonces ya no se trataba de predecir errores sino de explicarlos, profundizar en sus causas para poder corregirlos.²

.....
1. Los individuos que aprenden una segunda lengua antes de cumplir el tercer año de vida memorizan todas las lenguas conocidas en una única red neuronal. Si la adquisición de una segunda lengua tiene lugar después del noveno año de vida, se forma una red para cada lengua, sin embargo existen relaciones entre las redes, lo que da lugar a transferencias e interacciones de todo tipo durante el proceso de aprendizaje.

2. R. Wardaugh (1970) describe las diferencias entre estas dos versiones del AC: La fuerte pronostica, mientras que la débil, explica las desviaciones.

Se llega a la conclusión de que el origen o etiología de los errores no es homogéneo y que la transferencia no tiene por qué ser de la L1 del alumno sino de cualquier otra lengua extranjera que conozca o con la que haya entrado en contacto. Por eso resulta fundamental tener en cuenta no sólo los errores del alumno sino también los usos acertados (Corder 1981).

Un esquema de los puntos que tradicionalmente han sido tratados en los trabajos de contraste fonológico de lenguas, sería semejante al que ponemos a continuación:

1. Cuadro de los sistemas fonológicos de L1 y L2: Fonemas vocálicos, consonánticos y glides.
 - 1.1. Sonidos idénticos en ambas lenguas.
 - 1.2. Sonidos similares L1 y L2.
 - 1.3. Sonidos nuevos de la L2.
2. Diferencias alofónicas y distribucionales entre L1 y L2.
3. Comparación de estructuras silábicas.
4. Tipos de acento. Sólo en algunos casos se añaden los patrones acentuales y rara vez los melódicos y rítmicos.

Todo profesor está de acuerdo en el contraste de lenguas es fundamental tanto para la adquisición de la pronunciación como de la prosodia de una lengua extranjera³ y en que la prosodia cumple una función clave en la organización e interpretación del discurso y, sin embargo, en el análisis contrastivo se profundiza muy poco en ella. De otro lado cabe señalar que un esquema como el expuesto arriba contrasta los elementos fonológicos, pero no su realización en el habla. Es una clasificación estática, no dinámica como lo es la lengua que ha de ser enseñada a los estudiantes. Faltan en ella aspectos fundamentales que permitan tanto al profesor como al alumno entender cuál es la base de articulación de cada una de las lenguas contrastadas para poder establecer, a partir de ellos, los ejercicios fonatorios, articulatorios y de entonación más apropiados. Se echa en falta asimismo una descripción articulatoria y acústica de los sonidos que ayude a profundizar en este tipo de diferencias y a comprender en qué sentido habría que modificar los gestos articulatorios del alumno.

Ya Köhler (1981: 215) apuntaba la necesidad de un enfoque fonético cuando decía:

The comparison only becomes feasible via absolute phonetic facts, not simply through their relative phonological structuring in each language [. . .] phonological theory needs a re-orientation towards the phonetic basis of speech to be able to give a more meaningful account of the articulatory and perceptual behavior in particular languages and in the acquisition of new ones.

.....
3. La prosodia se ha definido tradicionalmente como el conjunto de fenómenos fónicos que abarcan más de un fonema o segmento -entonación, acentuación, ritmo, velocidad de habla, etc.-, por lo que se les denomina fenómenos suprasegmentales.

Reflexionemos pues primero sobre una serie de cuestiones previas a cualquier clasificación contrastiva de tipo fonético. Efectivamente, de todos es sabido que los órganos de producción del habla se mueven de modo continuo y pasan de la posición adquirida para articular un sonido, a la del siguiente. Este cambio no se produce de modo lineal o secuencial sino que los gestos articulatorios se solapan, se superponen dependiendo de cuáles sean los sonidos precedentes o siguientes y de acuerdo con los hábitos articulatorios propios de cada lengua. Asimismo la posición y distribución de los sonidos difieren en cada lengua y exigen unas acomodaciones y modificaciones articulatorias diferentes por partir de bases articulatorias distintas. Por ejemplo, En español, el ataque de una sílaba puede ser /p r / (como en presa pero no puede ser /r p /), mientras que, en inglés, el ataque de una sílaba puede ser /h/ pero la coda de una sílaba no podría serlo.

Claro está que dichas modificaciones variarán además en cualquier lengua de acuerdo con un factor fundamental: el tempo o velocidad de enunciación de los elementos del habla. Cuatro son tradicionalmente los tempos: el primero es el tempo largo o muy lento. Se suele utilizar para comunicarse con un extranjero del primer nivel. El segundo tempo es el andante, moderadamente lento, pero natural; como el que emplearíamos si diéramos una conferencia a un amplio auditorio y no tuviéramos micrófono. El tercero es el allegretto, moderadamente rápido, despreocupado y conversacional. Finalmente, el cuarto es el presto, muy rápido y descuidado. Pues bien, cuanto más rápido sea el tempo, mayores serán los efectos coarticulatorios que se produzcan, por lo que un mismo enunciado, según la velocidad a la que se hable, ofrecerá efectos coarticulatorios diferentes.

Por ejemplo: Si articulamos <este alero> en un *tempo* andante, la sinalefa a que dará lugar, mostrará un proceso de reducción silábica de las dos vocales que entran en contacto con diferente timbre y que propiciará la formación de un diptongo [ɛa]. Sin embargo, si el tempo es presto, el proceso de sinalefa puede llegar a la elisión o eliminación de la primera vocal; sólo quedaría el segundo segmento [a].

La fonotaxis o fonética sintáctica precisa necesariamente tener cabida en un contraste fónico de lenguas. La fonotaxis estudia esas distintas modificaciones que se producen en los sonidos por el hecho de estar sometidos a la cadena hablada y la forma de ejercer, por ello, influencia unos sobre otros. El análisis de los procesos de coarticulación que veremos más abajo, será su principal objetivo.

Entre el componente segmental y el prosódico se encuentra un elemento fundamental para el ritmo de la lengua: la sílaba. Todas las lenguas exteriorizan el habla por medio de sílabas, si bien la agrupación de segmentos, la estructura, difiere de unas lenguas a otras. La sílaba es una unidad que organiza de forma secuencial los sonidos del habla.

Ese principio estructurador de la sílaba lo recoge la NGRAM 1.5 a, de la fonología prosódica y los otros modelos de fonología generativa:

La sílaba es una unidad estructural que actúa como principio organizador de la lengua. Se compone de un conjunto de segmentos sucesivos agrupados en torno al segmento

de máxima sonoridad o máxima abertura oral. Este segmento constituye su núcleo y, en español, es siempre vocálico. En la estructura silábica, los sonidos adyacentes al núcleo forman los márgenes, y se distribuyen según un patrón de sonoridad decreciente y gradual respecto de cada núcleo, favoreciendo su percepción auditiva. Los dos constituyentes básicos de la sílaba son el Núcleo y los Márgenes, formados por los sonidos adyacentes al núcleo. El margen silábico anterior se denomina Inicio y en él están los segmentos en posición explosiva. El margen posterior se denomina coda y sus segmentos están en posición implosiva.

El núcleo y la coda pueden agruparse en un único constituyente llamado rima silábica, cuya composición es determinante para algunos investigadores en la asignación del acento léxico.

En español, la presencia de acento sobre una sílaba determinada le otorga una prominencia en contraste con las que la rodean. Ese juego entre sílabas prominentes y no prominentes en distintos tipos de sílaba repercute en la sensación del ritmo y confiere una musicalidad especial a la lengua. Todo estudiante de una lengua extranjera debe reconocer, identificar y saber producir las estructuras silábicas de la lengua meta. Para ello habrá de dominar los principios silábicos de dicha lengua, es decir, las restricciones u obligaciones que las agrupaciones de sonidos deben cumplir.

Vemos pues que para estudiar la sílaba en su integridad hay que tener en cuenta la parte segmental y la prosódica, y dentro de la prosodia, el ritmo. Al hablar, las palabras y las frases tienen su ritmo. La estructura temporal lo posibilita y en esa estructuración la sílaba desempeña un papel importante, puesto que permite pronunciar y percibir una estructura regular a través del tiempo. Se entiende por silabeo la representación segmentaria de un patrón prosódico. Es la forma en que las palabras adquieren musicalidad.

De otro lado, en la etapa de codificación fonológica de una lengua extranjera, la silabificación o el silabeo resulta necesario para conectar el significado de las palabras a su sonido. Sin embargo, comoquiera que al hablar en español el contexto puede modificar la división silábica original, por ejemplo, por medio de las sinalefas, el profesor debe saber explicar al alumno que existe el proceso de resilabificación o resilabeo en secuencias CV o vocálicas a través de fronteras silábicas. Veamos un ejemplo:

por eso [po. 're . so].
CVC VCV CV CV CV.

El resilabeo afecta al principio de codificación del léxico oral por un lado y, por otro, el saber producirlo, facilita al estudiante adiestrarse en los procesos de coarticulación de la nueva lengua. De este modo, el conocer los principios de delimitación silábica en español y sus diferencias con los de las lenguas que ya ha estudiado, permitirá al estudiante aprender cómo se resilabea y gracias a ello podrá ir entendiendo mejor lo que se le dice y adquiriendo la habilidad de crear verbalmente sinalefas y, con ello, los hábitos articulatorios, los gestos y tendencias motrices que le permitirán llegar a dominar el ritmo de esta lengua y diferenciarlo del de la suya propia y de las demás.

Según el modo en que las lenguas logran la isocronía, estas han sido catalogadas básicamente de *stress-timed* y de *syllable-timed*, es decir, de ritmo acentual y de ritmo silábico. En las lenguas de ritmo acentual el acento suele aparecer a intervalos de tiempo regulares, así, entre otras cosas, los períodos intertónicos más largos tenderán a abreviarse al debilitarse o elidirse algunos sonidos. Los contrastes temporales entre las sílabas de estas lenguas tienden a ofrecer unos valores más dispersos. Sin embargo, en las lenguas de ritmo silábico, sucede lo contrario; existe una tendencia al ajuste de las sílabas y a la distinta duración de los períodos entre acentos. La isocronía en el nivel del pie ha sido considerada una característica de las lenguas germánicas, mientras que la isocronía en el nivel de la sílaba aparece ligada a las lenguas románicas y, por consiguiente, en español. (Pike 1945).

Las categorías *stress-/syllable-timed* de Pike han sido aceptadas más como patrones universales del ritmo que como rasgos específicos de las lenguas al comprobarse que ciertas características que se creían exclusivas de las lenguas de ritmo silábico han sido registradas en lenguas clasificadas en principio como de ritmo acentual, y a la inversa.⁴

Hoy en día se está comprobando que hay ciertas características rítmicas que pueden ser compartidas por las lenguas pero que se muestran en cada una de ellas con distinta intensidad dependiendo de las peculiaridades fónicas que les son propias.⁵ En concreto, Toledo (1988: 53), tras analizar diversos corpora, llega a la conclusión de que el español no es una lengua cuyo ritmo consista únicamente en una anisocrosía acentual (*syllable-timed*), concebida en términos de isocronía silábica, o una lengua de débil contraste temporal, por varios factores, entre ellos el acento, sino una lengua cuyos contrastes se efectúan con patrones rítmicos tanto de lenguas romances (*syllable-timed*), como de lenguas germánicas, (*stress-timed*).⁶

Tal y como señala F. D'Introno en la introducción que hace al libro de Sosa (1999), la organización temporal de una lengua tiene una manifestación en el plano segmental y otra en el suprasegmental.

En el primero, el segmental, las sílabas sufren influencias en su duración, por su posición en cada palabra y en unidades mayores como grupos de sentido, o en posición final antes de pausa. En el segundo plano, el suprasegmental, las sílabas varían su duración por la influencia del acento. Los dos planos fonéticos se confunden en la cadena sintagmática.

En las lenguas tonales, los tonos son características inherentes de la sílaba y poseen una función distintiva en el plano léxico, morfológico y sintáctico. En chino mandarín, las sílabas tónicas en palabras polisilábicas tienen una marca prosódica de identidad que sirve para marcar el ritmo en el discurso, pero que carece de función fonológica.

No hemos de olvidar, que la unidad fonosintáctica superior a la sílaba en las lenguas silábicas es el grupo fónico, que pone límites al encadenamiento fónico en tanto que

4. Navarro Tomás 1922, Lehiste 1973, Nakatani, O'Connor y Aston 1981, Major 1981, 1985, Hoequist 1983a, 1983b, Pompino Marshall et al. 1987, Os 1988.

5. Taylor 1981, Miller 1984, Bertinetto 1989, Dauer 1983, 1987, Strangert 1987.

6. Por otro lado, Manuel Almeida (1997: 37) afirma que la isocronía absoluta no existe en la producción, pero que bien podría catalogarse como fenómeno perceptivo.

está limitado por pausas. Entre las pausas deberíamos distinguir, como primer tipo, las pausas extra discursivas, aquellas con función ajustada a las necesidades fisiológicas de la fonación o pausas espiratorio-inspiratorias, y, como segundo tipo, las pausas con función de configuración discursiva. Las pausas y los silencios son también elementos constitutivos del ritmo en el lenguaje oral.

Entre las pausas, cabe destacar aquellas que han sido denominadas pausas llenas y que obedecen a sonidos de hesitación, es decir, aquellos que se producen en momentos de vacilación o duda mientras mentalmente se organiza el fragmento de discurso que ha de ser enunciado; estas pausas podrían entenderse como un indicio de los procesos cognitivos de planificación que se producen para elaborar un enunciado lingüístico. (Blondet 2001: 9). Las pausas de hesitación son diferentes en cada lengua, caracterizan su habla, pues dependen de la base articulatoria de cada sistema lingüístico. La frecuencia de aparición de estas pausas de hesitación, también llamadas de alargamiento, es determinante en la diferenciación de los estilos de habla.⁷ Ejemplos de pausas con sonidos de hesitación o vacilación serían: *eeh...*, *ah...*, *er...*, *hm...*.

La coarticulación es la coordinación que se produce entre diversos movimientos articulatorios para la realización de un mismo sonido. Surge como resultado de la tendencia a relajar la articulación y a reducir la distancia entre gestos articulatorios, que son la conjunción de movimientos y actividad desarrollada por los diversos articuladores para configurar un segmento en un contexto determinado. La principal consecuencia del proceso de coarticulación es la asimilación o adopción por parte de un segmento de las características de otro. En español, la dirección de la asimilación es fundamentalmente la regresiva. La tendencia de la lengua española a anticipar la articulación del sonido siguiente implica que el segmento primero adopte ciertas características del segmento que le sigue. De ahí surgen los principales resultados de los procesos asimilatorios: sonorización, labialización, palatalización, velarización, nasalización, etc. Existen pues asimilaciones de sonoridad, de modo y de lugar de articulación. Aunque menos frecuente, el español también ofrece algunos ejemplos de la asimilación contraria, la asimilación progresiva, en la que es el segundo segmento el que adopta las características del primero. Finalmente también participa el español del proceso de asimilación bidireccional. Tal es el caso de la nasalización vocálica entre sonidos nasales.⁸

A partir de todo lo anteriormente expuesto, podemos hacernos una idea del papel que desempeña la base de articulación de cada lengua. Constituye su señal de identidad en el plano del habla.

Como decía Quilis (1999: 463): “Base de articulación es el conjunto de hábitos articulatorios y de características acústicas que afectan a todos los elementos del plano de la expresión de una lengua y le imprimen carácter propio”.

.....
7. Para un acercamiento al estudio de este tipo de pausas es recomendable el trabajo de Machuca, M. J., Llisterri, J., Ríos, A. (2015).

8. Para profundizar sobre el contraste asimilatorio entre el español y el árabe, consúltese Mohamed Saad (2002).

De ahí que el profesor de español deba establecer el contraste entre las bases de articulación de la(s) lengua(s) del alumno y la lengua meta para ver las divergencias más importantes en cuanto a la fonación y a la prosodia contribuir con ello a fijar las características de la nueva lengua. Una vez conocidos los aspectos generales más característicos de las lenguas que se desee comparar, se intentaría profundizar en las cuestiones que ofrecieran una diferencia marcada. El siguiente cuadro muestra una posible clasificación de los principios de la base de articulación

Fonatoria	Acción de los pliegues vocales.
	VOT o lapso de tiempo entre la explosión e inicio de la vibración vocales.
	Sincronización de movimientos o gestos articulatorios $\pm$ aspiración.
	Uso ingresivo o egresivo del aire.
	Ajustes laríngeos, supralaríngeos y musculares, velo faríngeos.
Articulatoria propiamente dicha	Contacto articulatorio.
	Procesos de coarticulación, sus tipos y frecuencia de cada uno. Diferencias en los tipos de asimilación.
	Grado de abertura mandibular.
	Posición de la mandíbula inferior.
Tensión muscular	Tensión laríngea.
	Cualquier tensión segmental caracterizadora de la cadena hablada.
Prosódica o rítmica	Acento o estrés. Acentuación de palabras y de grupos fónicos.
	Altura tonal. Tonos de contorno y de registro.
	Volumen o intensidad.
	Tempo. Tempo en relación con la cantidad vocálica.
	Características de la sílaba. Su estructura y frecuencia de cada una.
	Tensión o intervalo de tiempo transcurrido en posición diferente a la de reposo o neutra.
	Ritmo acentual versus ritmo silábico. Patrones rítmicos.
	Patrones acentuales.
Prosodia léxica	Lenguas tonales y acentuales.
	Procesos de resilabificación .

En definitiva, desde los años 70 y 80 del siglo XX y gracias a los progresos de la tecnología, se han venido realizando sorprendentes avances en el conocimiento de los aspectos fónicos de la lengua, tanto en el plano articulatorio como en el acústico. Estos avances han propiciado una serie de trabajos contrastivos, especialmente en el plano articulatorio, que han de irse completando con una visión que

comprenda todos los aspectos relativos a la base de articulación de las lenguas y a su prosodia.

Al comenzar el aprendizaje de una nueva lengua el alumno se encuentra ante las circunstancias siguientes:

- La nueva lengua tiene un sistema de sonidos diferente a los de las que conoce.
- Incluso algunos sonidos le resultan desconocidos al estudiante.
- En el aspecto fonotáctico: La posición y distribución de los sonidos no coincide con los de otras lenguas.
- Los gestos de coarticulación funcionan de otro modo y no es capaz de adquirirlos.
- La base de articulación se diferencia claramente.
- Las reglas de acentuación difieren.
- El ritmo del habla suena diferente.

En todos y cada uno de estos puntos debe estar el profesor de español preparado para actuar. También ha de dominar las reglas necesarias con las que enseñar a adquirir una prosodia correcta. Para ello cuenta con todos los materiales de formación de profesores que existen en el mercado y con las diferentes publicaciones en revistas especializadas.⁹ El profesor de español no limitarse a utilizar ejercicios que encuentra en diversas publicaciones; menos aun cuando sus alumnos son de diferentes procedencias y con currículos lingüísticos no coincidentes. Por ello habrá de elaborar el tipo de ejercicio articulatorio y/o prosódico más idóneo para cada alumno en concreto. Sí, porque la corrección de la expresión oral no puede realizarse en forma grupal; dado que todo estudiante tiene su propio currículum lingüístico, lo que puede servir para uno, puede no ser necesario o incluso puede ser contraproducente que otro lo practique. Los hábitos articulatorios adquiridos por el conocimiento de las lenguas previamente adquiridas, podrían ser contrarios. Como en cualquier otro campo de enseñanza, el material didáctico que elabore el docente para la pronunciación debe graduarse adecuadamente según su dificultad y de acuerdo con los avances que vaya logrando el alumno. Qué duda cabe de que el mostrar todas las características de la lengua meta a la vez, desconcierta al estudiante.

El intenso entrenamiento auditivo debe preceder a cualquier aprendizaje de la pronunciación y prosodia para que sea efectivo (Kelz 1992: 28) y, muy especialmente en las lenguas asiáticas, en las cuales la comprensión auditiva tropieza con grandes dificultades para ser desarrollada.

¿Cuáles suelen ser los errores que en este campo comete el profesor?

1. Comenzar enseñando los sonidos de forma aislada.
2. Utilizar desde el primer día la lectura como medio de adquisición del lenguaje oral.

.....
9. Conviene leer para esta cuestión: Gil (2007); Santamaría (2010); Lahoz, Luque, Mellado, Rico, Gil (eds.) (2012). Véase también la magnífica bibliografía que recoge Joaquim Llisterri en su página web: http://liceu.uab.es/~joaquin/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_ELE_Bib.html [consulta 29/10/2015].

3. Creer que todos los estudiantes de un mismo nivel necesitan las mismas explicaciones tácticas de aprendizaje.
4. Corregir mediante el principio intento / error, es decir, haciendo que el alumno repita sin indicarle en qué se equivoca y cómo lograr superar la dificultad que tiene.
5. No tener en cuenta que el aprendiente, aunque conozca la construcción gramatical que ha de emplear, habla despacio porque la motricidad articuladora respecto a los nuevos gestos articulatorios que ha de conseguir, no está aún bien desarrollada; los gestos aún no han sido automatizados.

Fraser (2001: 48) aconsejaba que: “para cambiar la manera en la que un aprendiz pronuncia un sonido, hay que hacer que cambie la manera en la que piensa el estudiante que produce ese sonido.” Eso significa que, para evitar cualquier tipo de interferencia auditiva con el sentido del término, conviene separar los patrones de pensamiento de los auditivos. Por ello es recomendable el empleo de palabras sin sentido o incluso de estructuras rítmicas tarareadas o sintetizadas.

¿Cuál es el orden más adecuado para presentar los errores característicos de la pronunciación de nuestros estudiantes? Sin duda aquel que parte de los errores generales relacionados con elementos suprasegmentales o prosódicos: el ritmo, la entonación, el acento, la sílaba y la pausa; para llegar posteriormente a los errores concretos relacionados con los fonemas, o elementos segmentales. Este orden de presentación de los aspectos fonético-fonológicos es el que se propone en algunos estudios rigurosos sobre la enseñanza y corrección de la pronunciación de lenguas extranjeras (Gil 2007, Fraser 2001), y en el que coinciden algunos especialistas en enseñanza de español LE a estudiantes japoneses (Martínez 1995).

Además esta perspectiva ofrece importantes ventajas, por ser la estructura prosódica es el marco fundamental en el que se integran otros aspectos de la pronunciación relacionados con los sonidos individuales y por ser el marco en el que pueden insertarse sin dificultad alguna todos los principios gramaticales que el estudiante va adquiriendo. Como dice Gil (2007: 157), esta perspectiva resulta “más coherente con el modelo comunicativo, en cuanto que su principal interés es ayudar al hablante a conseguir, globalmente y con todos los medios a su alcance, sus objetivos de comunicación”.

En el caso de hablantes de lenguas asiáticas, este sistema de enseñanza resulta aún más necesario porque la estructura prosódica de las lenguas tonales difiere en gran medida de la estructura prosódica del español; los errores prosódicos que cometen pueden llegar a ser tan graves que dificulten la pronunciación (Martínez 1995: 58).

No hay que olvidar que la diferencia entre la codificación de los sonidos del hablante y la decodificación auditiva del oyente es grande en muchas ocasiones. Para detectar con mayor precisión el error de cualquier alumno, el profesor debe anotar de forma

precisa los errores y clasificarlos. Para finalizar ofrecemos, a modo de ejemplo, de una posible clasificación:

- a. Diferentes errores fónicos en vocales, consonantes, modo o lugar de articulación, cualidad y duración del sonido, rasgos suprasegmentales... Contextos en que aparece. Contraste con su lengua materna o con las que conozca.
- b. Frecuencia del error.
- c. Grado gravedad del error.
- d. Error dependiente o no del contexto fónico. Compárense los procesos de asimilación y tipos, sinalefas o uniones entre palabras, resilabificación, del tempo o velocidad de elocución de las lenguas que conozca el estudiante.
- e. Error por pérdida de ritmo a causa de cambio acentual, interferencia del de otra lengua, etc.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, M. (1997): "Organización temporal del español: el principio de isocronía", *Revista de Filología Románica*, 14, 1, 29-40.
- BLONDET, M. A. (2001): "Las pausas llenas: marcas de duda e identidad lingüística", *Lingua Americana*, V, 8, 5-15.
- CORDER, S. P. (1981): *Error Analysis and Interlanguage*, Oxford, Oxford University Press.
- ECKMAN, F. (1977): "Markedness and the Contrastive Analysis Hypothesis", *Language Learning*, 27, 315-330.
- FRASER, H. (2001): *Teaching Pronunciation: A Handbook for Teachers and Trainers: Three Frameworks for an Integrated Approach*. TAFE NSW, Access Division.
- FRIES, C. C. (1945): *Teaching and Learning English as a Second Language*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- GIL, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.
- HUALDE, J. I. (2013): *Los sonidos del español: Spanish Language Edition*, Cambridge, Cambridge University Press.
- HULST, Harry van der (Hrsg.) (1999): *Word Prosodic Systems in the Languages of Europe*. Berlin u.a.: Mouton de Gruyter.
- HOEQUIST, Ch. (1983a): "Durational correlates of linguistic rhythm categories". *Phonetica* 40, 19-23.
- HOESQUIST, Ch. (1983b): "Syllableduration in stress-, syllable - and mora-timed languages", *Phonetica*, 40, 202-237.
- JAMES, C. (1980): *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- JESSNER, U. (2008): "Teaching third languages: Findings, trends and challenges", *Lang. Teach.*, 41, 1, 15-56.
- KÖHLER, K. J. (1981): "Contrastive Phonology and the Acquisition of Phonetic Skills." *Phonetika*, 38, 213-226.

- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI, US.
- LAHOZ, J.M.; LUQUE, S., MELLADO, A., RICO, J. y GIL, J. (eds.) (2012): *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid, Edinumen.
- LEHISTE, L. (1977): "Isochrony reconsidered", *Journal of Phonetics*, 5, 253-263.
- LLISTERRI, J. (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona, Anthropos.
- MACHUCA, M. J.; LLISTERRI, J.; RÍOS, A. (2015): "Las pausas sonoras y los alargamientos en español: un estudio preliminar", *Revista Normas*, 5, 81-96.
- MAJOR, R. C. (1981): "Stress-timing in Brazilian Portuguese". *Journal of Phonetics*, 9, 343-351.
- MAJOR, R. C. (1985): "Stress and rhythm in Brazilian Portuguese". *Language*, 61: 259- 282.
- MEIßNER, F. J. y REINFRIED, M. (1998): "Mehrsprachigkeit als Aufgabe des Unterrichts romansicher Sprachen", Meißner, F. J. y Reinfried, M. (eds.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfabrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr, S., 9-23.
- MEIßNER, F. J. (2004): "Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehension-sunterricht", Klein, H. G. y Rutke, D. (eds.): *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*, Aachen, Shaker, S., 39-67.
- MOHAMED SAAD, S. (2002): "Estudio contrastivo de la asimilación consonántica en español y árabe", *Anaquel de Estudios Árabes*, 13, 87-100.
- MORIMOTO, Y. (1984): "El acento español y el acento japonés en contraste", *Sophia Linguistica*, 16, 10-17.
- NAKATANI, L. H.; O'CONNOR, K. D. y ASTON, C. H. (1981): "Prosodic aspect of American English speech rhythm". *Phonetica*, 38, 84-106.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1922): "La cantidad silábica en unos versos de Rubén Darío". *Revista de Filología Española*, IX, 1-29.
- OS, E. A. den (1988): *Rhythm and tempo of Dutch and Italian: a contrastive study*, Utrecht, Drukkerij Elinkwijk BV.
- PIKE, K. L. (1945): *The intonation of American English*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- POMPINO-MARSHALL, B.; GROSSER, W.; HUBMAVER, K. y WJEDEN, W. (1987): "Is German stress-timed?: a study on vowel compression", *Proceedings of the Eleventh International Congress of Phonetic Sciences*, vol 2, Tallin: Academic of Sciences of the Estonian S.S.R., 161-163.
- PUIGVERT OCAL, A. (2001): "Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española" en *El Desarrollo de la comprensión auditiva en el aula de E/LE*, Carabela, SGEL, Madrid, 17-37.
- PUIGVERT OCAL, A. (en prensa en RedELE): "Sobre la acomodación de la base de articulación de la lengua materna del alumno a la del español como lengua extranjera: el español y el alemán", *Actas del XXV Congreso Internacional ASELE, Universidad Carlos III de Madrid*, Getafe, del 17 al 20 de septiembre de 2014.
- QUILIS, A. (1981): *Fonética acústica de la lengua española*, Madrid, Gredos.
- QUILIS, A. (1983): "Frecuencia de los esquemas acentuales en español", *Estudios ofrecidos a E. Alarcos Llorach con motivo de sus XXV años de docencia en la Universidad de Oviedo*, Oviedo, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo, vol. 5, 113-126.
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: Gredos.
- REBOLLO, L. (1997): "Pausas y ritmo en la lengua oral. Didáctica de la pronunciación", Moreno, F., M. Gil y K. Alonso (eds.), *El español como lengua extranjera: del pasado al futuro, Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera*, Alcalá de Henares, Universidad, 667-676.

- SANTAMARÍA, E. (2010): "Formación y recursos para la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en el aula de ELE", *RedELE*, 20, http://www.academia.edu/904128/Formaci%C3%B3n_y_recursos_para_la_ense%C3%Bianza_de_la_pronunciaci%C3%B3n_y_la_correcci%C3%B3n_fon%C3%A9tica_en_el_aula_de_ELE [consulta: 29/10/2015].
- SOSA, J. M. (1999): *La entonación del español. Su estructura fónica, variabilidad y dialectología*, Madrid, Cátedra.
- STEPANOVA, S. (2007): "Some features of filled hesitation pauses in spontaneous Russian", Trouvain, J. y W. J. Barry, (eds.), *Proceedings of ICPbS 2007. 16th International Congress of Phonetic Sciences*, Saarbrücken, 1325-1328.
- TOLEDO, G. A. (1988): *El ritmo en el español. Estudio fonético con base computacional*. Madrid, Gredos.
- WARDHAUGH, R. (1970): "The contrastive analysis hypothesis", *TESOL Quarterly* 4.2, 123-130.

