

***Producción del sonido aproximante [β] por  
aprendientes de español con LM polaca:  
una propuesta didáctica***

Trabajo realizado por: Javier Castañeda Cayón

Dirigido por: Rubén Pérez García

## Índice general de contenido

Resumen.....	2
Palabras clave .....	2
Abstract.....	3
Key words:.....	3
I. Introducción.....	4
II. Marco teórico .....	7
1. La enseñanza de pronunciación en ELE .....	7
1.1. La necesidad de la didáctica de la pronunciación.....	7
1.2. El tratamiento de la variedad en la enseñanza de pronunciación.....	9
1.3. Metodologías en la enseñanza de pronunciación.....	10
2. La adquisición fonético-fonológica de una L2 .....	17
2.1. Factores que influyen en la adquisición fonético-fonológica una L2.....	17
2.2. El modelo de <i>Análisis Contrastivo</i> .....	19
2.2.1. La <i>lingüística contrastiva</i> y el modelo del <i>Análisis Contrastivo</i> .....	20
2.2.2. <i>Fonética contrastiva</i> .....	24
2.2.3. Aportaciones de la <i>fonética contrastiva</i> a la enseñanza de pronunciación.....	27
3. <i>Análisis Contrastivo</i> español-polaco: las consonantes aproximantes.....	31
3.1. Realización <i>alofónica aproximante</i> de las <i>consonantes oclusivas</i> en español.....	31
3.2. Sistema fonético-fonológico polaco .....	34
3.3. <i>Análisis Contrastivo</i> español-polaco: predicción de problemas en la producción de los alumnos de lengua polaca de las consonantes aproximantes .....	36
III. Marco práctico .....	40
V. Bibliografía .....	51

## Resumen

La enseñanza de pronunciación es un ámbito necesario y pertinente en la didáctica de Segundas Lenguas. No obstante, muchos autores plantean que existe una carencia de materiales que traten este contenido tan fundamental.

A pesar de esta escasez de recursos, son muchas las posibilidades que la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas nos proporciona. Un claro ejemplo de ello es la *Lingüística contrastiva*, subdisciplina que permite descubrir las transferencias e interferencias de la Lengua Materna de un aprendiente de Segundas Lenguas a partir de la comparación de ambos sistemas lingüísticos. Desde esta perspectiva y considerando que la interferencia de la L1 es un factor claro en la adquisición de una L2, el estudio contrastivo fonético-fonológico nos permitirá prever posibles dificultades y errores en la pronunciación de los alumnos con una determinada lengua materna, e incluso, posibilitará la creación de material didáctico adaptado a las necesidades de dicho alumno.

Por este motivo, el presente trabajo utilizará la *fonética contrastiva* como base para la creación de una secuencia didáctica de enseñanza de pronunciación de ELE. Más concretamente, este material estará adaptado a alumnos con lengua materna polaca, conjunto de aprendientes cuyas necesidades específicas están olvidadas en la creación de material adaptado.

Resultado de la previsión de una incorrecta pronunciación del alófono aproximante [β] como causante de acento extranjero, el presente marco práctico planteará el tratamiento de dicho sonido a partir de un enfoque metodológico ecléctico. En concreto, dicha propuesta didáctica contendrá herramientas y actividades de diferentes características y orígenes, así como una combinación de ejercicios de producción y percepción.

**Palabras clave:** *fonética contrastiva, Análisis Contrastivo, ELE, enseñanza de pronunciación, secuencia didáctica, español-polaco, consonantes aproximantes, adquisición fonético-fonológica.*

## **Abstract**

Teaching pronunciation is a necessary and relevant field in the didactics of Second Languages. However, many authors suggest that there is a lack of materials that treat this fundamental content.

Despite this scarcity of resources, there are many possibilities that the linguistic applied to the teaching of second languages provides us. A clear example of this is the Contrastive Linguistics, a subdiscipline that allows us to discover the transferences and interferences of the Mother Tongue of a Second Language learner from the comparison of both linguistic systems. From this perspective and considering that the interference of the L1 is a clear factor in the acquisition of an L2, the contrastive phonetic-phonological study will allow us to foresee possible difficulties and errors in the pronunciation of the students with a certain mother tongue, and even, it will allow the creation of didactic material adapted to the needs of these students.

For this reason, this work will use contrastive phonetics as the basis for the creation of a teaching sequence of SFL's pronunciation. More specifically, this material will be adapted to students with Polish mother tongue, a group of learners whose specific needs are forgotten in the adapted material's creation.

As a result of the prediction of a problem of an incorrect pronunciation of the approximate allophone [β] as a cause of foreign accent for Polish mother tongue learners, the present practical framework will propose the treatment of this sound from an eclectic methodological approach. Specifically, this didactic proposal will contain tools and activities of different characteristics and origins, as well as a combination of production and perception exercises.

**Key words:** *contrastive phonetics, Contrastive Analysis, SFL, teaching pronunciation, didactic sequence, Spanish-Polish, approximant consonants, phonetic-phonological acquisition.*

## I. Introducción

El acento extranjero, según muchos autores, condiciona y empobrece la producción oral de un alumno de segundas lenguas. Una correcta pronunciación, por tanto, se postula como un fenómeno necesario y decisivo en la adquisición de una segunda lengua: es una competencia comunicativa y lingüística que participa tanto en la comprensión y producción de una lengua como en la construcción de la imagen personal del hablante. A pesar de la importancia de esta competencia, son muchos los autores que plantean que la pronunciación es un ámbito de la didáctica de ELE que ha quedado en buena medida desatendida debido a una serie de prejuicios por parte de los docentes. Resultado de esto, en muchas ocasiones, se manifiesta una carencia en el tratamiento didáctico de este ámbito de enseñanza.

Por este motivo, la investigación lingüística y la creación de recursos pedagógicos destinados a enseñanza de pronunciación y a la obtención de un dominio fonético por parte de un aprendiente de segundas lenguas es pertinente. En concreto, nos interesa, en este caso, el análisis de los factores que influyen en la adquisición fonético-fonológica de una L2, ya que su conocimiento permite plantear una enseñanza de pronunciación y una corrección efectiva. De estos factores, en nuestro trabajo nos centramos en la interferencia de la L1, considerado por varios autores como un factor determinante en la adquisición fonético-fonológica.

Así, la utilización del *Análisis Contrastivo* será beneficioso para la creación de recursos didácticos destinados a la enseñanza de pronunciación, ya que se trata de una subdisciplina de la lingüística aplicada a la enseñanza de segundas lenguas que nos permite el tratamiento de la *interferencia de la lengua materna*. Más concretamente, nos interesa en especial, la *fonética contrastiva*, modelo de análisis que permite la previsión de problemas, errores o dificultades en la pronunciación de un aprendiente de una L2 a partir del contraste del sistema fonético-fonológico de esta con el de su lengua materna. En definitiva, el conocimiento de las causas y los factores originadores de problemas en la producción nos permitirá generar soluciones eficaces de corrección fonética y, como resultado, la creación de materiales didácticos directamente adaptados a las necesidades del alumno. En nuestro caso, el *Análisis Contrastivo* y, por tanto, la secuencia didáctica derivada de él estará destinada a alumnos de lengua materna polaca, aprendientes cuyos recursos didácticos adaptados son mínimos.

Con el objetivo de suplir, a partir de las aportaciones de la *fonética contrastiva*, estas carencias en la enseñanza de pronunciación y en los materiales adaptados a alumnos con lengua polaca, surgió el presente trabajo el cual tratará de alcanzar los siguientes objetivos generales:

- La previsión de un problema o error recurrente en la pronunciación de alumnos con lengua materna polaca a partir del *Análisis Contrastivo* español-polaco.
- La creación de una secuencia didáctica destinada a la corrección fonética de un problema o error recurrente en aprendientes de español con lengua materna polaca.

A su vez, estos se concretan en una serie de objetivos específicos:

- Aproximación a la importancia de la enseñanza de pronunciación, así como al tratamiento de la variedad y a las metodologías destacadas en este ámbito de ELE.
- Aproximación a los factores que influyen la adquisición fonético-fonológica de una L2.
- Aproximación a las disciplinas *lingüística contrastiva*, al modelo de *Análisis Contrastivo* y a la *fonética contrastiva*, así como a las aportaciones que estas disciplinas permiten en la enseñanza de pronunciación.
- Análisis del sistema consonántico del español y, en especial, de la realización *alofónica aproximante* de las *consonantes oclusivas*.
- Análisis del sistema consonántico polaco y, en especial, de los *fonemas oclusivos*.
- Estudio contrastivo de la realización *alofónica aproximante* de las consonantes oclusivas en español y en polaco.

En concreto, con la intención de alcanzar los objetivos enunciados, el presente trabajo contiene la siguiente estructura:

En primer lugar, se desarrolla un marco teórico, el cual, a su vez, se divide en tres capítulos. El primero explora la realidad de la enseñanza de pronunciación: la necesidad y carencias de este ámbito de la didáctica de segundas lenguas; así como una aproximación al tratamiento de la variedad y a las principales metodologías en este nivel de enseñanza. A continuación, se propone un capítulo dedicado al estudio de la

adquisición fonético-fonológica de una L2, en el cual se explicarán los principales factores de influencia en dicha adquisición y, en especial, el factor de *interferencia de la Lengua Materna*; y se realiza una aproximación histórica y actual a los modelos de análisis lingüístico destinados a la investigación de las *interferencias de la L1 en la producción de una L2* (la *lingüística contrastiva*, el *Análisis Contrastivo* y la *fonética contrastiva*). Por último, se realizará un *Análisis Contrastivo* de los sistemas fonético-fonológicos del español y del polaco a partir de los siguientes pasos: para empezar, se analiza el sistema consonántico español y, en especial, incidiendo en las consonantes oclusivas y en su realización *alofónica aproximantes*; a continuación, se explora el sistema consonántico polaco, a partir del cual se analizan los fonemas consonánticos *oclusivos*; por último, a través de los datos obtenidos en los dos capítulos anteriores, se realiza un estudio contrastivo de la realización *alofónica aproximante* en ambas lenguas, estudio cuyos resultados, más tarde, se compararán con aquellos obtenidos por un experto en la materia.

La segunda parte de este trabajo lo conforma la aplicación práctica, en la cual, a partir de las aportaciones de las aproximaciones teóricas y los resultados obtenidos en los capítulos anteriores, se creará una secuencia didáctica adaptada a estudiantes de lengua materna polaca. En concreto, este recurso propondrá un modelo de corrección fonética de la producción del alófono *aproximante* [β] por parte de alumnos de lengua materna polaca, sonido propio de la fonética española que puede producir errores en estos aprendientes debido a la inexistencia en su sistema fonético-fonológico materno.

A continuación, se expondrán las conclusiones obtenidas a partir de la consecución del trabajo, así como una proposición de diferentes vías de investigación que se abren a partir de la realización del mismo. Por último, se expondrán las referencias bibliográficas utilizadas para la producción del trabajo.

En definitiva, este trabajo es una breve aportación a la enseñanza de pronunciación y a los materiales pedagógicos adaptados a los aprendientes de lengua materna polaca con el objetivo, no solo de suplir las carencias mencionadas, sino para alentar a investigaciones ulteriores que completen estas necesidades.

## II. Marco teórico

### 1. La enseñanza de pronunciación en ELE

#### 1.1. La necesidad de la didáctica de la pronunciación

En el presente trabajo realizaremos una propuesta didáctica de enseñanza de pronunciación en la clase de ELE. La elección de este campo de la docencia de segundas lenguas<sup>1</sup> se debe a que, según el Marco Europeo de Referencia de Lenguas (2002: 148), la pronunciación es un área de desarrollo necesaria en la competencia comunicativa (la *competencia fonético-fonológica* es una de las cinco integrantes de las *competencias comunicativas lingüísticas*), y, como resultado, está incluido en los niveles de referencia del *Plan Curricular del Instituto Cervantes*, especificado como un rasgo opcional o deseable:

En cuanto a los rasgos comunes opcionales o deseables, la *Guía* recomienda: (...) un tratamiento de las destrezas fonéticas y de la entonación, así como de las formas gráficas. Los Niveles de referencia para el español incluyen un inventario de *Pronunciación y prosodia*, que presenta un tratamiento de los aspectos fonéticos y de entonación en los distintos niveles (Plan Curricular del Instituto Cervantes, 2006: Introducción general).

A pesar de que, como plantea Mellado Prado (2012: 11), la enseñanza de pronunciación ha “gozado de consideración (más o menos importante) en ciertos métodos (...) ha quedado en buena medida desatendida como fenómeno global y decisivo para la competencia comunicativa”. Esta realidad es apoyada por otros autores, como Iruela Guerrero (2007) o Poch Olivé (2004), los cuales señalan que esa carencia en la didáctica de la pronunciación en el aula de Español como Lengua Extranjera se debe a una serie de creencias por parte de algunos profesionales. Entre esas convicciones, destaca la consideración de una mayor facilidad en la pronunciación del español por parte de un extranjero debido su distancia mínima con la ortografía o la necesidad de ser experto en

---

<sup>1</sup> Ante la amplia discusión terminológica resultado de la cual no existe un consenso en la definición de los conceptos “lengua segunda” (L2), “lengua meta” (LM) y “lengua extranjera” (LE), hemos optado en nuestro trabajo en utilizar estos conceptos de forma sinónímica, puesto que, según el *Diccionario de Términos Clave de ELE* (2008a) “en ocasiones estos términos se emplean como sinónimos”, presentándose como un concepto excluyente o contrario al término de lengua materna (L1).

No obstante, es importante mencionar que existen una serie de autores, entre los que destacan Canale (2004), Ellis (1997; en Canale, 2014, 13) o Richards y Schmidt (2002; en Canale, 2014, 13), los cuales plantean que dichos conceptos hacen referencia a realidades diferentes y que, por tanto, es necesario diferenciarlos.

fonética para tratar esta área didáctica (Poch Olivé, 2004: 2). Como resultado de esta carencia, Villaescusa Illán (2010: 129) mantiene que se evidencia una escasez de materiales para la enseñanza de este contenido y una falta de dinamismo en las actividades existentes.

A pesar de esta situación, es comúnmente aceptada por la mayoría de expertos, entre los que destacan Llisterri Boix (2003), Poch Olivé (2004), Gil Fernandez (2007), Iruela Guerrero (2007), Canale (2014) o Villaescusa Illán (2010), la necesidad de una enseñanza de pronunciación<sup>2</sup> para el desarrollo de la competencia comunicativa en una segunda lengua y que, como indica Mellado Prado (2012: 11) “no faltan explicaciones ni razones para que (...) deje de serlo [desatendida] en el momento actual”, justificaciones que expondremos a continuación:

La pronunciación se constituye como una facultad necesaria para la obtención de una correcta interacción oral, y, como resultado, tiene consecuencias directas tanto en la expresión como en la comprensión oral (Iruela Guerrero, 2007: 2-6). Resultado de esta influencia, estamos ante un fenómeno directamente relacionado con la inteligibilidad: un error en este nivel puede conllevar una malinterpretación o un malentendido por parte del interlocutor. Como resultado, la articulación correcta de un sonido influye directamente en el éxito comunicativo y, más concretamente, se constituye como un elemento necesario para la transmisión satisfactoria de la intención comunicativa del hablante (Villaescusa Illán, 2010: 127). Asimismo, un desarrollo apropiado de este factor es igualmente necesario para la adquisición de una *voz interior*<sup>3</sup>, elemento esencial en los procesos de lectura y escritura (comprensión y expresión escrita) (Iruela Guerrero, 2007: 2-6).

En definitiva, la enseñanza de pronunciación es un factor clave en el desarrollo de las cuatro destrezas comunicativas (Iruela Guerrero, 2007: 2-6). No obstante, más allá de ser necesaria desde un punto de vista funcional o comunicativo, puede ser, además, según Villaescusa Illán (2010: 129), significativa desde el punto de vista de la inserción social: una mala pronunciación, aunque no plantee conflictos en el buen entendimiento, puede contribuir a lo que Llisterri Boix (2003: 92) denomina “acento extranjero”. Más

---

<sup>2</sup> Es conveniente diferenciar entre enseñanza de la fonética y enseñanza de pronunciación, ya que, según Llisterri Boix (2003), estos conceptos son confundidos a menudo: la fonética se trata de un conocimiento formal concerniente a la filología (características articulatorias, acústicas, perceptivas...) frente a la pronunciación, que se trata de una destreza comunicativa de un hablante.

<sup>3</sup> Iruela Guerrero (2007: 6) define la *voz interior* como “la representación mental del sonido, que se produce de forma simultánea a la lectura”.

concretamente, Gil Fernández (2007: 98) plantea que para el alumno extranjero “un acento condiciona y empobrece (...) su producción oral en una lengua. (...) Una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales”.

Así pues, la pronunciación se constituye como uno de los niveles de aprendizaje más importantes en la adquisición de una segunda lengua, ya que se trata de una competencia comunicativa y lingüística que participa directamente tanto en la comprensión y producción de la lengua como en la construcción de la imagen personal del hablante. Por consiguiente, su enseñanza en el aula de Español como Lengua Extranjera y el estudio de su didáctica son objetivos necesarios y pertinentes.

## **1.2. El tratamiento de la variedad en la enseñanza de pronunciación**

Antes de iniciar un estudio sobre la enseñanza de este contenido, es necesario diferenciar qué variedad del español es conveniente utilizar como base pedagógica.

En primer lugar, cabe destacar que, como señala Llisterri Boix (2003: 93 y 94), la selección de una norma de pronunciación es una tarea difícil debido a diversos motivos como la ingente variación del español (diatópica, diafásica y diastrática) o la ausencia de un manual de ortología que diferencie la norma culta. El resultado de esta ausencia de una normativa hace que, según este autor, el profesor se vea obligado a tomar una serie de decisiones respecto a la variedad que enseñar.

Como resultado, la mayoría de los autores, entre los que destacan Llisterri Boix (2003: 93-94), Poch Olivé (2004: 3-4) o Gil Fernández (2007: 121-123), plantean que el profesor debe utilizar su propia variedad geográfica<sup>4</sup>, pero, igualmente, debe adaptarse a los intereses del alumno: “las *necesidades del alumno*, la *realidad del entorno* en el que se enseña y la *finalidad* para la que enseña” (Gil Fernández, 2007: 122).

Igualmente, el docente, según los autores mencionados, ha de ofrecer la variedad de acentos del español, ya que “ninguna lengua ni variedad lingüística alguna posee más interés que otra para su estudio ni son mejores que las demás” (Poch Olivé, 2004: 3). Por

---

<sup>4</sup>Gil Fernández (2007: 121 y 122) expone el estudio de Halliday *et al.* (1964: 296), según el cual, una variedad debe cumplir dos criterios básicos para ser enseñados: debe ser “utilizada realmente por un conjunto *razonablemente amplio* de la población total de hablantes de dicha lengua” (p.121) y “ha de resultar *mutuamente inteligible* con otras variedades empleadas por grupos profesionales y cultivados en los diversos países hispanohablantes” (p. 121 y 122). No obstante, esta autora plantea que dichos “planteamientos no deben (...) constreñir demasiado al profesor” (p.122)

otra parte, esta autora (2004: 4) defiende que el profesor debe conocer el estándar y basar las explicaciones pertinentes en dicha variedad, ya que esta forma lingüística permite unificar y situar la pronunciación del alumno y la suya propia. Siguiendo esta idea, Gil Fernández (2007: 123) defiende que en la enseñanza se debe buscar “una especie de registro ‘neutro’ o estándar que faculte al estudiante para poder desenvolverse con éxito en cualquiera de las situaciones comunicativas reales con la que haya de enfrentarse”.

No obstante, como hemos mencionado, el profesional de la enseñanza ha de mostrar la variación de la lengua, en especial la variación diacrónica y diafásica, pero, como indica Poch Olivé (2004: 3) el docente debe facilitar la variedad a través de materiales y muestras reales, pero nunca debe intentar impostar una variedad, ya que esto sería antinatural e, incluso, podría conducir a errores de pronunciación.

### **1.3. Metodologías en la enseñanza de pronunciación**

La enseñanza de pronunciación, al igual que el resto de las disciplinas de la enseñanza de segundas lenguas, ha sufrido una evolución metodológica en la que, en cada momento, han ido surgiendo y prevaleciendo unas disciplinas metodológicas frente a otras. Gil Fernández (2007: 127-142) enumera las siguientes disciplinas<sup>5</sup> principales: *método articulatorio*, *métodos audiolingüísticos*, *método comunicativo*, *el método verbo-tonal* y *las nuevas tecnologías*.

En primer lugar, el *método articulatorio* basa la enseñanza de pronunciación en la descripción explícita de los movimientos articulatorios, en muchas ocasiones, a partir del empleo de representaciones esquematizadas del tracto vocal. Esta metodología, en concreto, tiene como objetivo didáctico el reconocimiento y modificación consciente de los movimientos por parte de los alumnos (Llisterri Boix, 2018c). Se trata, por tanto, de una aproximación deductiva en la que se opta por aportar al alumno toda la información pertinente del sistema articulatorio de la L2 (pudiendo incluir en la explicación el contraste con la L1) (Gil Fernández, 2007: 128).

No obstante, a pesar de que, como indica Llisterri Boix (2018c) y Gil Fernández (2007: 18) este método puede ser positivo para la producción, en la actualidad está en tela de juicio: muchos expertos desaconsejan su uso y le atribuyen una serie de problemas

---

<sup>5</sup> En el desarrollo del presente capítulo, debido a las limitaciones formales y al objetivo del trabajo, solo incluiremos aquellos métodos que supongan una aportación para la enseñanza de pronunciación desde el punto de vista del nivel segmental.

(Llisterri Boix, 2018c). Por ejemplo, Landerency Y Renard (1977: 197; en Juana Gil, 2007: 128) plantean que, como resultado del tratamiento únicamente productivo, este método no considera los factores auditivos-perceptivos y, por tanto, no tiene en cuenta los errores fruto de la “criba fonológica<sup>6</sup>” o de la compensación articulatoria (Llisterri Boix, 2018c). Por otro lado, cabe destacar que la mencionada metodología, debido al tratamiento aislado de los sonidos que realiza, ignora los elementos suprasegmentales, la dimensión comunicativa y los factores de *coarticulación*<sup>7</sup> o de *compensación*<sup>8</sup> (Llisterri Boix, 2018c y Gil Fernández, 2007: 129).

En segundo lugar, se encuentran los *métodos audio-linguales*<sup>9</sup>, los cuales están basados en la audición, en la repetición, en la formación mecánica de hábitos (estructuralismo y psicología conductista) y en la adquisición de nuevos elementos fónicos de forma inductiva (Gil Fernández, 2007: 132). Este método, además de ofrecer un tratamiento del proceso audio-fonatorio en los alumnos, permite el acercamiento a un modelo de pronunciación determinado, ya sea con la finalidad de exponer a los estudiantes a un modelo nativo (aconsejable en el caso de no contar con profesores nativos), de introducir la variedad o, incluso, de que los estudiantes escuchen su propia producción y puedan autocorregir sus los errores (Llisterri Boix, 2018c).

Sin embargo, además de las ventajas mencionadas, Llisterri Boix (2018c) propone que el presente modelo entraña, igualmente, una serie de problemas, como, por ejemplo, el no considerar la influencia de la “criba fonológica” o la sobreestimación de la capacidad de autocorrección de los principiantes.

Por el contrario, dentro de este método se encuadran los ejercicios sobre pares mínimos, los cuales sí consideran la “criba fonológica”, aunque, al trabajar en su mayoría con palabras aisladas, no tienen en cuenta los elementos suprasegmentales. Además, esta tipología de ejercicios se enfrenta a un problema fundamental: trabaja con la diferencia de significado de dos palabras como resultado de un cambio fonético, pero, al utilizar

---

<sup>6</sup> Este fenómeno será explicado en 2.1.4.

<sup>7</sup> Según Llisterri Boix (2018f), la *coarticulación* es el “cambio en la configuración articulatoria del segmento aislado *-target-* al producirlo en un contexto”.

<sup>8</sup> El *principio de compensación fonética* según Gil Fernández (2007: 129), “nos dice que puede obtenerse en el mismo resultado acústico mediante diversos procedimientos articulatorios”.

<sup>9</sup> El presente método de enseñanza de pronunciación se desarrolla “a partir del surgimiento del *método directo*, *método situacional* y *método audio.oral* -basados todos ellos, con ligeras diferencias, en la repetición y memorización del léxico y de las estructuras lingüísticas, y preocupados ya por alcanzar un nivel aceptable de corrección fonética-“

palabras específicas, se expone a que el alumno pueda no conocer su significado (Llisterri Boix, 2018c).

Por otro lado, Gil Fernández (2007: 144-152) destaca, en especial, las aportaciones del *método verbo-tonal*, ya que este sistema considera la pronunciación como un fenómeno “inextricablemente unido al del conjunto de la segunda lengua, puesto que el nivel fónico desempeña el papel de soporte de todos los restantes niveles”. En otras palabras, este modelo plantea que “la adquisición del sistema fónico debe llevarse a cabo de la manera más natural posible” (Llisterri Boix, 2018e), y propone un “aprendizaje de la pronunciación integrado en la adquisición global de la lengua por medio de situaciones comunicativas afectivas” (Llisterri Boix, 2018e).

Este método propone trabajar la percepción antes de abordar la articulación<sup>10</sup>: a partir de la audición de modelos de pronunciación, se busca la reeducación del alumno. Más concretamente, esta metodología permite la corrección de los errores fonéticos detectados en el estudiante a través de la elección de un modelo cuya articulación del fonema a trabajar permita la percepción de la diferencia entre la pronunciación modélica y la realizada (erróneamente) por el alumno a partir de la percepción de la diferencia entre ambos sonidos (Gil Fernández, 2007: 144-152; y Llisterri Boix, 2018e).

En cuanto al *método comunicativo*, cabe destacar que, según Gil Fernández (2007: 135-137), aunque se trata de un metodología que “se ha extendido (...) por Europa y Estados Unidos, (...) ni los europeos ni los americanos han dedicado mucho tiempo a la didáctica de la pronunciación dentro de este marco” (p.136), ya que la presente corriente plantea que:

El objetivo de la corrección fonética debe quedar supeditado al de la inteligibilidad y la fluidez, o, en otras palabras, (...) es mucho más importante para un estudiante llegar a comunicarse en la L2, aunque sea con una mala pronunciación, que adquirir una buena fonética y no lograr resolver sus intercambios comunicativos (Gil Fernandez, 2007: 136).

Por el contrario, a pesar de que esta premisa del *enfoque comunicativo* defiende la subordinación de la fonética en la enseñanza, algunos especialistas de este método reconocen que “muchos de los ejercicios propuestos en los manuales comunicativos

---

<sup>10</sup> Esta preferencia en la enseñanza de percepción se debe al hecho de que este método tiene como origen teórico la hipótesis de “sordera fonológica” (véase 2.1.4).

no pueden ser abordados si no se hace mención a la forma fónica” (Gil Fernández, 2007: 136).

Por último, es importante incluir dentro de este capítulo la utilización de las nuevas tecnologías en la enseñanza de pronunciación, ya que se presentan como herramientas beneficiosas para las diferentes metodologías. En concreto, son muchas las ventajas que produce la inclusión de las TIC en este ámbito de enseñanza: estas herramientas no solo suscitan motivación o el papel activo del estudiante, sino que plantean múltiples posibilidades de enseñanza (trabajo individual y autónomo o cooperativo; aprendizaje inconsciente o el conocimiento de sí mismo de los alumnos), permiten la integración de métodos visuales y auditivos; e, incluso, otorgan la posibilidad de llevar a cabo la enseñanza a distancia (Gil Fernández, 2007: 143), (Peralta Bañón, 2013: 131) y (Garrido Almiñana, 2017: 71).

Más concretamente, Garrido Almiñana (2017: 72) defiende que las nuevas tecnologías y, en especial, las tecnologías del habla se presentan como una posibilidad para suplir las carencias, anteriormente mencionadas, en la enseñanza de pronunciación. No obstante, a pesar de las oportunidades que brindan estas herramientas, Garrido Almiñana (2017:72) mantiene que “las nuevas tecnologías no ofrecen aún soluciones satisfactorias para trabajar determinados aspectos de la enseñanza de lenguas, como la expresión oral y, en especial, la pronunciación y prosodia”. Por este motivo, aunque en la actualidad la incorporación de las TIC en la clase de ELE está en auge, la cantidad de actividades que utilicen las herramientas electrónicas a las que pueden acceder docentes y alumnos son limitadas.

Sin embargo, a pesar de esta carencia, sí que existen algunos procedimientos didácticos realizables a partir de las herramientas digitales, entre los cuales Llisterri Boix (2018d) o Garrido Almiñana (2017: 74-81) destacan los siguientes:

- Los sistemas de grabación-reproducción: “permiten al estudiante efectuar una grabación de su pronunciación en L2 y compararla auditivamente con el modelo propuesto” (Llisterri Boix, 2018d). Más concretamente, este autor (2018d) menciona dentro de este género las aplicaciones *Pro-nunciación; Español Interactivo 1.0.1; The Rhythm of French* o *Pronunciation Power App*.

- Las ayudas visuales: se tratan de aplicaciones que presentan conjuntamente un estímulo visual con uno auditivo. Dentro de este procedimiento didáctico, existen diferentes tipos de herramientas digitales (Llisterri Boix, 2018d):
  - Aquellas que permiten visualizar “representaciones articulatorias <<estilizadas>> que aportan información sobre la posición de los articuladores” e incluso, “pueden incorporar descripciones articulatorias simplificadas como <<instrucciones>> para la pronunciación”. Dentro de la presente tipología, el presente autor destaca las aplicaciones *The Rhythm of French* o *Fonética: Los sonidos del Español* de la Universidad de Iowa.
  - Aquellas que permiten visualizar características acústicas segmentales a partir de ondas, espectros o espectrogramas, como, por ejemplo, la aplicación *Praat Language Lab*.
  - Aquellas que permiten visualizar características acústicas suprasegmentales a partir de curvas de intensidad o curvas melódicas. Entre estas aplicaciones, menciona *Praat Languaje Lab*; *Tell Me More*; *WinPitch* o *Accent Coach*.
- Las aplicaciones de reconocimiento automático del habla: esta tecnología informática permite la “conversión de la onda sonora producida por el estudiante en una secuencia de palabras utilizando los modelos fonéticos y los modelos de lenguaje creados durante la fase de entrenamiento” (Llisterri Boix, 2018d). Dentro de este tipo de herramienta, este autor destaca las aplicaciones *Tell Me more*; *FlueSpeak* y *Fluency*.
- Las herramientas de habla sintética: se trata de un tipo de “tecnología de conversión texto-habla que permite ‘leer en voz alta’ de forma automática cualquier texto escrito en una lengua determinada” (Garrido Almiñana, 2017: 77). Dentro de esta tecnología, la presente autora (2017: 77) destaca los sistemas comerciales *Nunce*, *Microsoft*, *Google* o *Acapella* por obtener un “habla sintética con un nivel de inteligibilidad bastante elevado y un grado aceptable de naturalidad”.
- Los sistemas de diálogo: se trata de un tipo de tecnología que permite a un usuario humano interactuar con una máquina, como, por ejemplo, se hace con *Siri* (el software de Apple) para obtener información o la realización de determinada acción. No obstante, estas posibilidad de diálogo, según Garrido Almiñana (2017:

81) podría utilizarse en la enseñanza de pronunciación a partir la aplicación de sistemas de autoaprendizaje a esta posibilidad tecnológica.

No obstante, cabe destacar que muchas de las herramientas anteriormente mencionadas se tratan de aplicaciones de pago y, en muchas ocasiones, dirigidas a la enseñanza de otros idiomas (inglés o francés). Por el contrario, sí que existen múltiples recursos electrónicos que aportan actividades online, es decir, de libre acceso, que permiten el aprendizaje de pronunciación. Entre estas páginas web, Gil Fernández (2007: 614) destaca <http://www.studyspanish.com/pronunciacion/index.htm><sup>11</sup> o <http://spanish.about.com/od/spanishpronunciation/>, las cuales permiten el autoaprendizaje de pronunciación a partir de una serie de explicaciones y actividades adscritas a cada fonema.

En definitiva, son muchos los métodos que plantean procedimientos eficaces en la enseñanza de pronunciación. Sin embargo, debido al hecho de que la producción es, como indica Luque Delgado (2012: 58-59) un proceso complejo en el que se producen distintos niveles de procesamiento (“percepción del sonido, representación mental de este sonido y la actuación de los mecanismos de tensión y respiración que afectan a los movimientos de los órganos de articulación”), ninguna de las metodologías propone un método que trabaje dicha realidad de forma integral. Por este motivo, para un tratamiento y enseñanza completa de la pronunciación es necesario optar por una visión ecléctica y multidisciplinar: es aconsejable el uso de herramientas o recursos pedagógicos propios de distintas metodologías y disciplinas (Luque Delgado, 2012: 58-59).

Como resultado de la realidad anteriormente mencionada, Llisterri Boix (1998) y Gil Fernández (2007: 142-144) coinciden en la selección de los principales procedimientos pedagógicos utilizados en la enseñanza de pronunciación<sup>12</sup>: *descripciones articulatorias*, *práctica de oposiciones fonológicas* (ejemplificación de los contrastes fonológicos a

---

<sup>11</sup> Citamos los presentes enlaces en la forma literal en la que aparece en la obra de Gil Fernández, a pesar de que estos se tratan de enlaces rotos y, por tanto, no dirigen a una página activa. No obstante, las páginas a las que, presuntamente, hace referencia la autora aparecen respectivamente en los siguientes enlaces: <https://studyspanish.com/pronunciation/> y <https://www.thoughtco.com/spanish-pronunciation-4133083/>.

<sup>12</sup> Estos ejercicios seleccionados por Llisterri Boix (1998) y Gil Fernández (2007: 142-144) son, precisamente, ejemplos de actividades más cercanas al tratamiento de la percepción que de la producción debido a que, como mencionamos más detenidamente anteriormente, la correcta pronunciación está condicionada tanto por la percepción como por la producción. No obstante, en el tratamiento didáctico que será realizado en el marco práctico se combinarán tanto ejercicios de producción como ejercicios de predicción con el objetivo de crear un material didáctico lo más eficaz posible.

partir de la repetición y audición de los pares mínimos), *empleo de recursos tecnológicos, informáticos y audiovisuales; y el método verbo-tonal*<sup>13</sup>.

Para acabar, es importante mencionar el tratamiento específico de los sonidos consonánticos del español que plantea Gil Fernández (2007: 503-513), ya que este ámbito de enseñanza nos interesa especialmente debido al objetivo pedagógico del trabajo. Esta autora defiende que dicho tratamiento didáctico debe seguir, en todos los casos, un mismo procedimiento: en primer lugar, comenzar con una *fase de audición*, en la cual la autora selecciona una serie de ejercicios de percepción e identificación de consonantes; más tarde, continuar con una *fase de imitación o de producción controlada*; y, para acabar, una *fase de producción libre*, la cual, permitirá que la enseñanza de pronunciación pueda tomar un enfoque comunicativo y, por tanto, “realizar ejercicios y actividades realmente comunicativos, en los que la mejora de la pronunciación de estos sonidos sea sólo uno más de los objetivos que el profesor se trace” (p.509).

En conclusión, como hemos analizado más arriba, la pronunciación se trata de un factor necesario en la enseñanza de pronunciación, cuya complejidad y variedad tiene como resultado una amplia variedad de posibilidades metodológicas. Por este motivo, y como consecuencia del objetivo del trabajo, antes exponer un tratamiento didáctico de pronunciación, será necesario explorar cómo se produce la adquisición fonética-fonológica de una segunda lengua y, en este caso, desentrañar los diferentes factores que influyen en dicha adquisición.

---

<sup>13</sup> Gil Fernández (2007:152-153) también distingue en esta selección la *enseñanza comunicativa*. No obstante, la autora denosta dicho enfoque, ya que defiende que este método, aunque que prevalece en la enseñanza del resto de niveles de la lengua, “repercute de modo negativo” (p.152) en la enseñanza de pronunciación. En definitiva, la lingüista española plantea que este aprendizaje está centrado en el significado y en lo natural y, por ese motivo, es inefectivo, puesto que esta asegura que “en este campo *la atención a la forma es simplemente imprescindible*” (p.152).

## 2. La adquisición fonética-fonológica de una L2

### 2.1. Factores que influyen en la adquisición fonético-fonológica una L2.

La pronunciación es un fenómeno complejo, ya que en él “intervienen variables de muy distinto tipo, tales como funciones biológicas, fisiológicas, psicomotrices, cognitivas, lingüísticas, sociales y psicológico-afectivas” (Mellado Prado, 2012: 11). Por esta razón, el alumno se enfrentará a una serie de dificultades en el aprendizaje del sistema fonético-fonológico de una segunda lengua, dificultades que, según, Gil Fernández (2007: 99-109) dependen principalmente de los siguiente factores: *la edad, los factores afectivos o psico-sociales, la aptitud para las lenguas, la experiencia de la lengua extranjera o la interferencia de la lengua materna.*

En primer lugar, la edad es uno de los factores con mayor influencia en la adquisición fonético-fonológica: existen numerosos estudios que demuestran que los resultados en la obtención un dominio fonético de una segunda lengua es mayor cuanto más joven es el aprendiente. (“salvo en escasas excepciones, son los niños los que con el paso del tiempo llegan a pronunciar la segunda lengua como nativos” [Gil Fernández, 2007: 101]). Sin embargo, no existe un consenso en la causa de este influjo: muchos autores defienden la *hipótesis neurológica* (basada en la pérdida de “plasticidad” o flexibilidad neurofisiológica con la edad); mientras que otros se decantan por una *hipótesis cognitiva* (basada en el hecho de que los niños no desarrollan operaciones formales o pensamientos abstractos, los cuales limitan la formación de categorías lingüísticas nuevas) (Gil Fernández, 2007: 100-102).

Igualmente, Gil Fernandez (2007: 102-104) defiende que los *factores afectivos o psicossociales*, entre los que se encuentran el miedo al error o la motivación del alumno, tienen una gran repercusión en la adquisición fonético-fonológica. Por este motivo, son “cada vez son más los especialistas convencidos de que este tipo de variables influye tanto o más que los factores puramente madurativos o cognitivos” (Gil Fernandez, 2007: 104).

No obstante, entre los diferentes factores nos interesa, en especial, *el de interferencia de la lengua materna*, ya que, según Mellado Prado (2012: 15) “una buena parte de los errores de pronunciación y de dificultades para la adquisición/aprendizaje se deberán a dichas interferencias”. Resultado de la influencia que adquiere dicho factor en

la pronunciación y, por ende, de la necesidad de tratamiento didáctico de dicho factor<sup>14</sup> para la obtención de un dominio fonético, surge la *fonética contrastiva* (rama de la fonética aplicada que estudia las aportaciones del contraste de L1 y L2 en la enseñanza). Esta, más concretamente, se sitúa como una disciplina valorada y seguida por muchos autores, entre los que destacan Wardhaugh (1970), Lado (1973), Muñoz Licerias (1991), Poch Olivé (1999), Valenzuela Manzanares (2002), Ferreira (2005), Gil Fernández (2007), Szalek (2008), Santos Gargallo (2009), Söhrman (2009), Mellado Prado (2012), Lahoz-Bengoechea (2015) o Llisterri Boix (2018b).

No obstante, antes de explorar el tratamiento didáctico de la interferencia de la lengua materna y, por tanto, la *lingüística contrastiva*, es necesario diferenciar qué fenómenos de la pronunciación pueden estar condicionados o influenciados por la L1:

En primer lugar, la hipótesis de “criba fonológica” defiende que la *percepción* está influenciada por la lengua materna, ya que, los sonidos extranjeros se perciben en función del sistema fonético-fonológico materno. Más concretamente, esta hipótesis introducida por Polivanov (1931; en Llisterri Boix, 1995: 92) y, más tarde, actualizada por Trubetzkoy (1973) plantea que:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice (...). Las personas se apropian del sistema de su lengua materna y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente para el análisis de lo que oyen la ‘criba’ fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta ‘criba’ no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la ‘criba’ de la propia lengua (...) el llamado ‘acento extranjero’ no depende exclusivamente de que el extranjero no pueda pronunciar un sonido determinado, sino más bien de que no está interpretando con corrección dicho sonido. Y esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor. (Trubetzkoy: 1973: 47-48)

---

<sup>14</sup> La secuencia didáctica del presente trabajo utilizará este factor como fundamento principal para el tratamiento didáctico.

En concreto, esta “criba fonológica”, según Renard (1971; en Lahoz-Bengoechea, 2015: 50), produce una “sordera fonológica” en el estudiante no nativo, la cual se puede definir como:

La dificultad (o imposibilidad virtual) de reconocer una diferencia fonética cuando ésta<sup>15</sup> se basa en una distinción acústica que, para la lengua nativa del oyente, no es relevante. La falta de distinción, además, implica que esa persona no sabrá reproducir esa diferencia. (Lahoz-Bengoechea, 2011: 166; en Lahoz Bengoechea, 2015: 50)

Por tanto, según esta teoría, para que el alumno sea capaz de pronunciar un sonido nuevo correctamente, es necesario que este sea capaz de diferenciar, previamente, el nuevo fonema.

Igualmente, en el ámbito de la *producción*, según Mellado Prado (2012: 15), también se produce el “trasvase del patrón fónico de una lengua a otra y de la interferencia que esto crea”, por ejemplo, se puede traspasar los hábitos articulatorios de la lengua materna a la pronunciación de la segunda lengua.

En definitiva, esta influencia constatada y básica del sistema fonético fonológico de la L1 sobre la pronunciación de la L2 será la tesis básica del *Análisis Contrastivo*. Este modelo de análisis, como veremos más detenidamente en el siguiente capítulo, nos permitirá predecir aquellas dificultades o errores que se puede encontrar un determinado alumno según su lengua materna en la lengua meta. En resumen, la predicción de errores que permite este modelo se presenta como una de las herramientas más rentables para la creación de actividades específicas que favorezcan una aproximación a las necesidades del alumno y, por tanto, a la creación de un material didáctico eficaz.

## **2.2. El modelo de *Análisis Contrastivo***

La presente propuesta didáctica se asentará sobre los aportes de la *lingüística contrastiva*<sup>16</sup>, en concreto, sobre el modelo de *Análisis Contrastivo* y, especialmente, sobre las aportaciones de este a la *fonética contrastiva* orientada a la enseñanza de ELE.

---

<sup>15</sup> A pesar de que, en la actualidad, la RAE recomienda que los demostrativos *este*, *ese* y *aquel* deben escribirse sin tilde y solo ser acentuados cuando exista riesgo de ambigüedad; hemos optado en la presente cita por realizar una transcripción literal, incluyendo, de esta forma, el demostrativo acentuado.

<sup>16</sup> La *lingüística contrastiva*, según Santos Gargallo (2009: 22), se trata de una subdisciplina psicolingüística que se engloba en la disciplina de la lingüística aplicada, en este caso, a la enseñanza de segundas lenguas.

Por este motivo, es necesario incluir en esta sección teórica la explicación y evolución de ambas disciplinas, así como una exploración en sus aportaciones en la enseñanza de pronunciación.

### **2.2.1. La lingüística contrastiva y el modelo del Análisis Contrastivo**

El término de *lingüística contrastiva* fue acuñado por Trager (1949) con el objetivo de crear una subdisciplina de la lingüística aplicada, en concreto, con la finalidad de crear una gramática contrastiva que permitiera reunir en una única obra las gramáticas descriptivas de dos lenguas (Ferreira, 2005: 160).

No obstante, esta subdisciplina se desarrolló por primera vez en el ámbito de la enseñanza de lenguas a través del modelo de *Análisis Contrastivo* propuesto en el trabajo de C. Fries *Teaching and Learning English as a Second Language* (1945). Este autor propone la comparación de la lengua materna y la lengua meta del alumno con el fin de señalar las diferencias y similitudes entre ambos idiomas y, de esta manera, poder señalar las áreas de dificultad e, incluso, predecir los problemas, lo cual podrá ser aplicado en programaciones, materiales didácticos, correcciones y técnicas de instrucción (Santos Gargallo, 2009: 33).

Más tarde, Robert Lado, en 1957, continúa la investigación de su colega universitario con su obra *Linguistics Across Cultures* y proporciona los instrumentos necesarios para llevar a cabo dicha comparación. Con esta obra, no solo realiza una introducción a la *lingüística contrastiva* y a su aplicación en el ámbito de la enseñanza (modelo de *Análisis Contrastivo*), sino que amplía del objeto de estudio de este modelo: el *Análisis Contrastivo* no se limitará a la comparación de dos gramáticas descriptivas, sino que se extenderá a la exploración sistemática interlingüística e intercultural del conjunto lingüístico-cultural (fonología, gramática, vocabulario y significados culturalmente delimitados) “de la experiencia de aquellos que estudian y enseñan una lengua después de aprender la suya propia” (Lado, 1973: Prólogo a la edición española).

En concreto, Lado, en el prefacio de su obra (1973), define este modelo del siguiente modo:

La comparación de dos lenguas y culturas diferentes con el fin de descubrir las dificultades con que tropiezan los hablantes de una de estas lenguas al aprender la otra. Las comparaciones de este tipo tienen un valor fundamental en la preparación de materiales pedagógicos, exámenes y experimentos sobre el aprendizaje de la lengua.

Los profesores (...) tendrán un mejor criterio para valorar el contenido lingüístico y cultural de manuales y pruebas, para ampliar los materiales que tienen a su disposición, para preparar nuevos materiales y pruebas, y para reconocer con precisión las dificultades del estudiante.

En definitiva, según este autor (1973: 2-9), la comparación sistemática de la lengua materna con la lengua meta del alumno permitirá al profesor tener una mayor probabilidad de predecir qué problemas van a surgir en el aprendizaje de este y prepararse para resolverlos. Esta comparación, en concreto, se basará en la premisa de que aquellos rasgos que se presenten similares en ambos sistemas resultarán más fáciles de aprender por parte de los aprendientes.

Más concretamente, en esta obra (1973: 2-9) se señalan las principales oportunidades que supone esta disciplina para la enseñanza de lenguas segundas: la adaptación de los recursos a las necesidades del alumno (valoración de manuales, mejora materiales inadecuados, creación de materiales nuevos o el análisis de dificultades), la mejora en la elaboración de exámenes y pruebas; y, por último, la importancia en la investigación lingüística y pedagógica.

Sin embargo, a pesar del éxito que tuvo el *Análisis Contrastivo* a partir de su desarrollo en los años 50; este modelo cayó en declive en la década de los 70 debido al cuestionamiento teórico que se realizó sobre las disciplinas estructuralistas<sup>17</sup>, sobre todo a partir del surgimiento de la gramática generativa de Chomsky.

En especial, autores como Nemser (1971; en Muñoz Licerias, 1991: 12) o Corder (1971: en Muñoz Licerias, 1991: 12) partieron de la nueva visión del lenguaje de Chomsky como una actividad creativa para apartarse de la concepción formalista del estructuralismo y para criticar dicho modelo de análisis. Además, este modelo será frenado debido a una serie de investigaciones empíricas<sup>18</sup> que demostraban que no todas las interferencias de lengua materna explican los errores de los aprendientes y que, por tanto, las predicciones resultantes del contraste de lenguas no siempre se cumplen.

---

<sup>17</sup> Ferreira (2005: 162) defiende que el *Análisis Contrastivo*, a pesar de que tuvo influencia del behaviorismo psicológico de Watson, del cual tomaron el influjo de la descripción de los fenómenos lingüísticos a través del estímulo-respuesta, se desarrolló principalmente a partir del estructuralismo norteamericano de Bloomfield, corriente de la que tomaron el concepto de interferencia y la concepción de la distancia interlingüística entre lenguas como responsable del grado de la dificultad en el aprendizaje.

<sup>18</sup> Ferreira (2005: 161) propone como el principal motivo del rechazo al *Análisis Contrastivo* el triunfo de la teoría de adquisición lingüística propuesta por Chomsky. Será en esta teoría en la que se sustentó el *Análisis de Errores* (disciplina que se propuso como alternativa al *Análisis Contrastivo*).

En particular, como forma de superación del *Análisis Contrastivo*, estos investigadores propusieron el modelo de *Análisis de Errores*: los errores que se producen en la L2 como interferencia de la L1, más allá de ser fenómenos que deben ser evitados y erradicados (como defendía el modelo de *Análisis Contrastivo*), son pruebas de la existencia de un *programa interno* resultado de una *competencia transitoria*. Por lo tanto, este nuevo modelo se basará en un análisis sistemático del error (Muñoz Liceras, 1991: 12).

Más tarde, el *Análisis de Errores* evolucionará en el modelo de *Interlengua* a partir de las aportaciones de Selinker (1972). Dicho lingüista deseaba un estudio más global de la producción del estudiante de una L2 y, para ello, enriqueció su modelo con aportaciones de la pragmática. En concreto, este autor comprendía la lengua como un sistema comunicativo y un fenómeno psicolingüístico complejo; y, por tanto, defiende que, para elaborar el análisis de la producción del alumno, es necesario analizar la producción real del alumno (la *Interlengua*<sup>19</sup>) por completo y no únicamente su dimensión gramatical (Santos Gargallo, 2009: 127).

La nueva visión de los errores, además de ser el germen para el surgimiento de nuevos modelos, será decisiva para la crítica que formula Wardhaugh (1970; en Muñoz Liceras, 1991: 12) en su “hipótesis de AC”. El lingüista canadiense catalogó las premisas planteadas por Lado como una versión radical o “fuerte” del modelo de *Análisis Contrastivo* debido a su carácter predictivo que, según este (1970: 43) era impracticable y poco realista<sup>20</sup>. Como solución, propuso una nueva versión (realista o “débil”) del *Análisis Contrastivo*:

La versión débil únicamente exige al lingüista que utilice el mejor conocimiento lingüístico que disponga para dar cuenta de las dificultades que se observen en el aprendizaje de lenguas segundas. No exige, como lo hace la versión fuerte, la predicción de dicha dificultad ni de aquello que no supone dificultad alguna. (...) Parte de la evidencia que proporciona la interferencia lingüística y utiliza tal evidencia para explicar las semejanzas y diferencias entre los sistemas (Wardhaugh, 1970: 45-46).

---

<sup>19</sup> Selinker (1972: 214; en Santos Gargallo, 2009: 127) define el concepto de Interlengua como “un sistema lingüístico separado sobre cuya existencia podemos hacer hipótesis en el ‘output’ de un estudiante al intentar producir la norma de la lengua meta”.

<sup>20</sup> “La versión fuerte parece ser impracticable y poco realista, aunque es la que dicen utilizar los que realizan *Análisis Contrastivos* como base para su trabajo”. (Wardhaugh, 1970: 43)

Esta crítica al modelo pedagógico de Lado se basa en la premisa propuesta por el generativismo Chomsky, según la cual “para aprender la lengua segunda, el alumno debe aprender el modo exacto en el que ésta<sup>21</sup> pone en relación las estructuras profundas con las estructuras superficiales y sus representaciones fonéticas” (Wardhaugh, 1970: 47). Siguiendo esta teoría, el mencionado lingüista (1970: 47) defiende que esta relación “se hace de manera diferente en cada lengua” y, por tanto, “el *Análisis Contrastivo* tendrá poco o nada en las tareas de aprendizaje, ya que las reglas que deben internizarse son únicas”.

Debido a las críticas anteriormente mencionadas y al desarrollo de nuevos modelos (*Análisis de Errores* o el modelo de *Interlengua*), el *Análisis Contrastivo* fue, como dijimos anteriormente, frenado, relegado e incluso olvidado<sup>22</sup> a partir de los años 70 (*Diccionario de Términos Clave de ELE*, 2008).

No obstante, en la actualidad la *lingüística contrastiva*, como indica en su estudio Ferreira (2005: 160), continúa desarrollándose y se subdivide en dos versiones: una teórica, que se encarga de las “diferencias y semejanzas entre dos o más lenguas y ofrece un modelo adecuado para establecer la comparación, determinando qué elementos son posibles en la comparación”; y, por otro lado, una práctica, la cual “estudia cómo una categoría universal X se realiza en la lengua A como Y y en la lengua B como algo diferente”. A su vez, esta autora defiende que, en el presente, la *lingüística contrastiva práctica* se “subdivide en tres modelos teóricos: el modelo de *Análisis Contrastivo* (AC); el modelo de *análisis de errores* (AE) y el modelo de *interlengua* (IL)”.

En definitiva, muchos autores, entre los que destacan Valenzuela Manzanares (2002: 27), Ferreira (2005: 160) o Santos Gargallo (2009: 29 y 125), plantean que el *Análisis Contrastivo* ha resurgido y está presente en la realidad lingüístico-pedagógica actual como un “modelo de análisis glosodidáctico del aprendizaje” (Santos Gargallo, 2009: 125). En concreto, este modelo se sitúa, junto con el *Análisis de Errores* y la

---

<sup>21</sup> A pesar de que, en la actualidad, la RAE recomienda que los demostrativos *este*, *ese* y *aquel* deben escribirse sin tilde y solo ser acentuados cuando exista riesgo de ambigüedad; hemos optado en la presente cita por realizar una transcripción literal, incluyendo, de esta forma, el demostrativo acentuado.

<sup>22</sup> A pesar de esta realidad, existen autores como Schachter (1974; en Muñoz Licerias, 1991: 195) o Ekman (1977; en Muñoz Licerias, 1991: 206), que defienden y continúan desarrollando el modelo de *Análisis Contrastivo* en el contexto de crítica y desaparición de la subdisciplina.

*Hipótesis de la Interlengua*, dentro de la *lingüística contrastiva práctica*<sup>23</sup>. Más concretamente, los diferentes modelos mencionados serán “etapas sucesivas de una aproximación cada vez más directamente orientada al estudio global de la lengua producida por el estudiante de la L2” (Santos Gargallo, 2009: 125). En resumen, el *Análisis Contrastivo* será el modelo glosodidáctico de aprendizaje que permita un estudio más específico y restringido de la lengua producida por el estudiante.

Más concretamente, actualmente, este modelo de análisis se basa en la concepción de que, al aprender una segunda lengua, traspasamos las estructuras y rasgos (definidas como transferencias) de la lengua materna. No obstante, estas transferencias, en ocasiones, pueden conllevar errores o “efectos negativos”, lo que es denominado como interferencia. A partir de estas premisas, el *Análisis Contrastivo* plantea el contraste de lenguas como método de enseñanza; tanto en el ámbito de la predicción de errores como en la estructuración de los métodos de enseñanza (Valenzuela Manzanares (2002: 27).

En resumen, aunque el *Análisis Contrastivo* cayó en olvido, según Valenzuela Manzanares (2002: 27), en los últimos tiempos han resurgido las investigaciones de carácter contrastivo y, en especial, en el terreno de la fonética debido a las posibilidades que, como veremos a continuación, la *fonética contrastiva* aporta a la enseñanza de pronunciación. En concreto, este autor (2002: 27) plantea que es en este nivel de la lengua “donde más claramente se puede observar la interferencia de la L1 sobre la L2”.

Por este motivo, utilizaremos la *fonética contrastiva* como base metodológica del presente trabajo y, como resultado, será imprescindible abordar dentro de este trabajo tanto los preceptos teóricos como las aportaciones que este modelo de análisis permite sobre la enseñanza de pronunciación.

### **2.2.2. Fonética contrastiva**

La *lingüística contrastiva*, desde el punto de vista del modelo de Robert Lado (1973: prefacio), como mencionamos anteriormente, se basa en la siguiente premisa:

Es posible predecir y describir las estructuras que ofrecerán dificultades en el aprendizaje del idioma y las que no las ofrecerán, comparando sistemáticamente la

---

<sup>23</sup> La *lingüística contrastiva práctica* será entendida por Santos Gargallo (2009: 29) como el ámbito contrastivo que toma como objeto de comparación dos lenguas con la finalidad de aplicar los resultados al proceso de enseñanza/aprendizaje de una segunda lengua

lengua y cultura que se están aprendiendo con la lengua y cultura del estudiante. (...) es imprescindible fundarse en este tipo de comparación para la preparación de materiales adecuados y modernos, tanto pedagógicos como experimentales.

Esta importancia y necesidad de comparación fonética entre lengua meta y lengua nativa, según Lado (1973: 13), radica en la tendencia de los hablantes a transferir el sistema fonológico de la L1 a la L2, ya que, como explicamos anteriormente, la interferencia de la lengua materna es uno de los principales factores de influencia en la adquisición del sistema fonético-fonológico de una L2<sup>24</sup>. Estas interferencias, más concretamente, se deben a que el sistema fonológico de una lengua se basa en la reducción de “la mayor parte de la operación del sistema a hábitos automáticos o semiautomáticos” y, por ese motivo, “es sumamente difícil cambiar cualquier elemento del sistema”. Resultado de esta realidad, “el hablante adulto de una lengua no puede pronunciar fácilmente los sonidos de otra, aunque no padezca ningún defecto articulatorio” (*deformaciones en la fonación*), e incluso, “no puede oír con facilidad sonidos distintos de los de su lengua aunque no tenga ningún defecto auditivo” (*interferencias en la percepción*) (Lado, 1973: 13).

Tal es el impacto o interferencia de la fonología materna en el aprendizaje de una segunda lengua que, según Söhrman (2007: 21):

Por mucho que se estudien otras lenguas y que se intenten asimilar sistemas fonológicos nuevos, parece norma general que resulte muy complicado convencer al cerebro humano que estos otros sistemas son igual de válidos que el nuestro.

En definitiva, Lado (1973: 13-14) defiende que tendemos a transferir a la lengua meta “nuestros fonemas y sus variantes, nuestros modelos de acentuación y ritmo, nuestras transiciones, nuestra entonación y sus relaciones con otros fonemas” y, por tanto, como desarrollaremos más adelante en el capítulo dedicado a las *aportaciones de la fonética contrastiva a la enseñanza de pronunciación*, la comparación fonética permitirá, “predecir y describir los problemas de pronunciación de los hablantes de una lengua dada al aprender otra” y, por consiguiente, tendrá “gran utilidad práctica en la preparación de manuales, exámenes y ejercicios cuando es preciso mejorar materiales inadecuados y para evaluar materiales y analizar los problemas de los estudiantes”.

---

<sup>24</sup> Véase 2.1.4.

En concreto, la *fonética contrastiva*, según Lado (1973: 14-18), participa de diferentes niveles de análisis:

- *El análisis de los sistemas fónicos*, incluyendo en este los “datos pertinentes de los rasgos fonéticos de los fonemas y sus variantes, así como su distribución” (fonología);
- *La comparación de unidades*, que se basa en la comparación de cada fonema por separado, contestando, al menos, a tres preguntas “¿posee el idioma nativo un fonema fonéticamente parecido?”, “son parecidos en los dos idiomas las variantes de los fonemas?” y, por último, “¿están los fonemas y sus variantes distribuidos de una manera parecida?”;
- *La localización de los problemas segmentales y su descripción*, que se fundamenta en la concepción de que “cuando una lengua extranjera emplea un fonema [así como una diferente variante del fonema o incluso un mismo fonema con una distribución<sup>25</sup> diferente] que no existe en la lengua del estudiante<sup>26</sup> (...) el estudiante no podrá pronunciar ese fonema con facilidad al aprender la lengua extranjera”.

En otras palabras, Lado (1973: 14-18) únicamente menciona la capacidad de la *fonética contrastiva* de detectar y predecir problemas y dificultades desde un punto de vista segmental. Por el contrario, Lahoz-Bengoechea (2015: 52-59) mantiene que, igualmente, la *fonética contrastiva* permite comparar elementos suprasegmentales<sup>27</sup> y, por tanto, analizar los siguientes elementos:

- *La base de articulación*: “los hábitos de planificación y ejecución motora de los distintos gestos articulatorios, caracterizado por una serie de ajustes -laríngeos y supralaríngeos- de largo alcance temporal” (Lahoz-Bengoechea, 2015: 52).

---

<sup>25</sup> El análisis de la distribución de cada fonema nos puede permitir, según Lado (1973: 19) identificar las secuencias de sonidos (estructuras silábicas o cualquier otra unidad de distribución) que puedan causar dificultad. A su vez, sería necesario el análisis de la distribución de estas secuencias.

<sup>26</sup> Respecto a los límites o criterios de semejanza fonética entre sonidos de dos lenguas, Lado (1973:17), señala que, aunque “no hay una línea fija de separación entre lo similar y lo desigual, precisamente porque los sonidos que son diferentes en una lengua pueden ser percibidos como similares en otra”, un criterio provechoso para marcar dicha diferencia en los rasgos fónicos pueden ser los componentes fonéticos significativos de los fonemas (vibración, salida de aire, tipos de articulación y lugares de articulación).

<sup>27</sup> Los elementos suprasegmentales no habían sido mencionados por Lado (1973: 14-18) ni por Poch Olivé (1999: 67-72), los cuales se limitaban a señalar únicamente como objeto de análisis de la *fonética contrastiva* los elementos segmentales.

- Las estructuras silábicas: cada lengua sigue patrones diferentes, aunque la posición de núcleo y ataque son universales, la posición de coda o la presencia de constituyentes ramificados presenta diferencias en cada lengua.
- Las *restricciones fonotácticas*: secuencias de sonidos posibles e imposibles dentro de las palabras en cada lengua
- La prosodia: la comparación de los elementos particulares que construyen las propiedades prosódicas de cada lengua:
  - las reglas de *reestructuración* prosódicas o *resilabeo*: fenómeno que se define como el cambio de estructura prosódica de las palabras al incluirse en el discurso y que, según la lengua, puede ser obligatorio, opcional o inexistente;
  - el *tipo rítmico*: elemento menor dentro de las unidades prosódicas que se configura como la “unidad de agrupación periódica” (Lahoz-Bengoechea, 2015:56);
  - los *rasgos prosódicos asignados léxicamente* (asignación de una serie de rasgos prosódicos a las unidades léxicas que se produce en la mayoría de las lenguas, aunque no en todas);
  - *la entonación*<sup>28</sup>.

No obstante, a pesar de la gran cantidad de ámbitos de estudio en los que la *fonética contrastiva* puede obtener conclusiones y prever errores de pronunciación, Lado (1973: 21-22) plantea que este modelo de análisis no es capaz de predecir todos los errores en pronunciación, ya que, la producción de estos errores puede deberse a problemas en otros niveles de la lengua que no serían objeto de estudio de la *fonética*, como, por ejemplo, las carencias en vocabulario u ortografía.

### **2.2.3. Aportaciones de la *fonética contrastiva* a la enseñanza de pronunciación**

Como se ha mencionado anteriormente, la *fonética contrastiva* permite predecir qué problemas pueden encontrar los alumnos extranjeros gracias al contraste del sistema fonológico (desde el punto de vista segmental y suprasegmental) de su lengua materna con la lengua meta que desea aprender. Gracias a esta capacidad de predicción, son

---

<sup>28</sup> El análisis de la *entonación* es, según Lahoz-Bengoechea (2015: 58), “una de las tareas más complejas en la descripción fonético-fonológica de una lengua, por la gran variedad de matices que entraña, y la multitud de significados que puede aportar: afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos.

muchos los autores que plantean y defienden las aportaciones que esta disciplina permite a la enseñanza de pronunciación:

Poch Olivé (1999: 69), Lahoz Bengoechea (2015: 49) o Ferreira (2005: 159), defienden que esta posibilidad de definir qué sonidos pueden plantear dificultades en el alumno a través de la comparación con el sistema fonológico de su lengua materna tiene una serie de ventajas: permite la anticipación de errores, el conocimiento las causas y los factores originadores de problemas de pronunciación; la generación soluciones eficaces de corrección fonética o, incluso, la creación de materiales didácticos y metodologías de enseñanza directamente adaptadas a las dificultades y necesidades del estudiante.

En concreto, debido al objetivo del trabajo, nos interesa, en especial, abordar qué factores originadores de problemas es capaz de predecir la *fonética contrastiva*, entre los que Poch Olivé (1999: 69-72) y Lahoz-Bengoechea (2015: 49-52) destacan los siguientes:

En primer lugar, uno de los principales factores de producción de errores en pronunciación es la inexistencia de un sonido de la lengua meta en el sistema fonológico materno del hablante. A pesar de que los autores mencionados coinciden en la premisa de la inexistencia de un fonema en la lengua materna provoca en el alumno que este sonido sea extraño para el alumno, discrepan al definir cuál es el origen del error en pronunciación: Poch Olivé (1999: 69-70) defiende que cuando un alumno de segunda lengua se encuentra un sonido que no existe en su lengua materna, tiende a sustituir (neutralizar) dicha realización a partir de la pronunciación del fonema más próximo fonológicamente en su lengua materna. Lahoz-Bengoechea (2015: 49-50), propugna que el problema surge en la percepción y no en la producción<sup>29</sup>: estudiante extranjero percibe dicho sonido desconocido de forma similar a otro sonido existente en su lengua debido a una *sordera fonológica* y, como resultado, clasifica ambos en la misma categoría fonológica.

En segundo lugar, la distinta *distribución*<sup>30</sup> de un fonema común en ambas lenguas, según Lahoz Bengoechea (2015: 50), es un factor cuyas dificultades y problemas

---

<sup>29</sup> Como resultado, si seguimos esta teoría de Lahoz-Bengoechea (2015: 50), el aprendizaje de “sonidos nuevos” no debe partir únicamente de la adquisición de una nueva aptitud gestual, sino también de ejercicios de percepción auditiva.

<sup>30</sup>Cada fonema tiene asignado unos lugares de actuación en una lengua, siendo imposible aparecer en otra posición prosódica. Por tanto, puede ocurrir que un fonema existente en la L1 del alumno exista en la L2, pero que este sonido aparezca en posiciones prosódicas diferentes (distinta *distribución*) (Poch Olivé,1999: 71).

engendrados serán más difíciles de corregir por el aprendiente debido a su naturaleza automática e incidente. Para un alumno extranjero será muy difícil reproducir un sonido conocido en una *distribución* no permitida en su lengua: aunque sí sea capaz de producir el sonido *per se*, la distinta posición prosódica y, por tanto, la diferente influencia de los fonemas próximos hará que dicho sonido se produzca con una distinta tensión articulatoria (diferente fuerza o debilidad del fonema).

Igualmente, otro factor clave es la variación alofónica: los fonemas, motivados por la distribución prosódica o por el contexto segmental<sup>31</sup>, pueden adoptar diferencias en una lengua. Por consiguiente, puede ocurrir que un fonema que existe en ambas lenguas del aprendiente adquiera variaciones diferentes en cada una de ellas (Lahoz Bengoechea, 2015: 51).

Por otro lado, la *transposición* de sonidos, es decir, “los sonidos y/o distinciones que no son propios de la lengua que se está estudiando pero que, al existir en la lengua materna del alumno, sufren un proceso de transposición a la lengua que se aprende” (Poch Olivé, 1999: 72), es, igualmente, un factor que conlleva errores en la pronunciación.

Por último, Lahoz Bengoechea (2015: 52) propone como factor determinante en los problemas de producción la posibilidad de que dos lenguas tengan realizaciones fonéticas prácticamente idénticas, pero con un pequeño matiz que las diferencia<sup>32</sup>.

En conclusión, a pesar de la multiplicidad de factores detectables por la *fonética contrastiva*, según Poch Olivé (1999: 73), las dificultades que plantea el aprendizaje de pronunciación se pueden dividir en dos categorías para una mayor facilidad metodológica:

- En primer lugar, se podrían catalogar conjuntamente todas las distinciones y sonidos de la lengua meta que no existen en la lengua materna, incluyendo aquí los problemas de distribución. Estos errores serán solventados a partir de aprendizajes cuyo objetivo consista en la adquisición de una nueva aptitud gestual (Poch Olivé, 1999: 73).

---

<sup>31</sup> La influencia de los sonidos circundantes a un fonema puede producir una variación alofónica en el mismo, resultado de la coarticulación o asimilación del sonido precedente, así como de la anticipación o la persistencia de los gestos articulatorios.

<sup>32</sup> Este es el único factor mencionado por Lahoz Bengoechea (2015) que no aparece en Poch Olivé (1999).

- Por el contrario, en el segundo grupo se incluirían aquellos casos en los que no sea necesario la adquisición de un nuevo sonido, sino el abandono de una distinción propia de la lengua materna. A diferencia de la primera categoría, los errores fruto de este grupo no plantean un impedimento en la comprensión sino la percepción de un “acento extranjero”. Por este motivo, es posible que los alumnos no se vean obligados a subsanar dichos errores y, como consecuencia, estos se fosilicen (Poch Olivé, 1999: 73).

### **3. Análisis Contrastivo español-polaco: las consonantes aproximantes**

Como hemos explorado anteriormente, la lengua materna del estudiante tiene una gran influencia en la adquisición fonético-fonológica de una segunda lengua, y, por tanto, este influjo produce problemas y dificultades en la producción del aprendiente (*interferencias*). Por este motivo, la *fonética contrastiva* será una disciplina que, como hemos mencionado más arriba, aportará gran cantidad de posibilidades en la enseñanza de pronunciación. Como resultado de las diferentes ventajas que esta disciplina supone sobre la didáctica de pronunciación y sobre la corrección de errores, hemos optado por adoptar la comparación fonética español-polaco como sustento para la creación de actividades destinadas a la didáctica de la pronunciación de español para alumnos de lengua materna polaca.

Debido a la limitación de estudios previos de *fonética contrastiva* español-polaco y, en especial, que traten la variante aproximante (el único estudio fonético-contrastivo español-polaco especializado en la variante *aproximante* encontrado es el artículo de Szalek (2008) “Las aproximantes españolas, entre la teoría y la práctica”); será necesario realizar un estudio contrastivo de ambos sistemas fonológicos<sup>33</sup>. Una vez ejecutado el *Análisis Contrastivo*, será comparado con aquel realizado por Szalek (2008).

#### **3.1. Realización alofónica aproximante de las consonantes oclusivas en español**

El sistema fonológico español se caracteriza por la existencia de 19 fonemas consonánticos, los cuales se pueden clasificar en virtud de una serie de criterios articulatorios: la acción de las *cuerdas vocales* (sonoro o sordo), la *acción del velo del paladar* (orales o nasales), el *modo de articulación*<sup>34</sup> (oclusivas, fricativas, africadas, nasales y líquidas [laterales o vibrantes]) y, por último, el *lugar de articulación* (labial, labiodental, dentales, alveolares, palatales o velares) (Quilis Morales, 1999: 69-74).

Si aplicamos esta clasificación a los fonemas consonánticos españoles, el resultado es el que observamos en la *tabla 1*.

---

<sup>33</sup> Utilizaré, para ello, las aportaciones del *Tratado de fonología y Fonética españolas* de Quilis Morales (1999); *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología* de la Real Academia Española (2011); la *Gramática polaca* de Presa González (2008) y de la obra *A Grammar of contemporary Polish* de Swan (2002)

<sup>34</sup> “El *modo de articulación* es la modificación que el grado de abertura o de cierre de los órganos articulatorios produce en la corriente del aire fonador” (Quilis Morales, 1999: 71)

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar		
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	
Consonantes	Oclusiva	p	b			t	d							k	g
	Fricativa			f				θ	s			ʝ	x		
	Africada										tʃ				
	Nasal		m							n		ɲ			
	Lateral									l		ʎ			
	Vibrante simple									r					
	Vibrante múltiple									̄r					

**Tabla 1:** Clasificación articulatoria de los fonemas consonánticos españoles, según el AFI.  
Fuente: Quilis Morales (1999: 54).

Más concretamente, en esta ocasión, debido al objetivo del trabajo, nos interesa el estudio del *modo de articulación* y, en especial, el estudio de los fonemas *consonánticos oclusivos*.

Como vemos en la tabla, en castellano existen seis fonemas *oclusivos*, los cuales se presentan representados a partir de los siguientes grafemas: *p* (/p/), *t* (/t/), *d* (/d/), *b*, *v* (/b/), *k*, *qu* [ante *-e-* o *-i-*], *c* [ante *a*, *o* o *u*] (/k/), *gu* [ante *e* o *i*] y *g* [ante *-a-*, *-o-*, *-u-* o consonante] (/g/) (Quilis Morales, 1999: 196-200).

Estos fonemas, según Quilis Morales (1999:194) “se caracterizan por un cierre u oclusión de los órganos fonadores en algún lugar de la cavidad bucal y también del velo del paladar contra la pared faríngea”. Por tanto, el *modo de articulación* de estas consonantes se produce a partir de la obstrucción del aire, de forma que este no pueda salir al exterior y quede “comprimido durante algún tiempo en la cavidad bucal, hasta que se abren los órganos articulatorios: en ese momento sale con cierta presión”. En definitiva, este grupo consonántico se caracteriza por la interrupción momentánea de la percepción del sonido y por la posterior *explosión* de una corriente de aire audible.

En particular, dentro de este grupo de consonantes del español se pueden diferenciar dos series de fonemas que se oponen entre sí por la *acción de las cuerdas vocales*: la serie de fonemas *sordos*, que se compone de los fonemas /p/ (labial), /t/ (dental) y /k/ (velar); y, por otra parte, la serie de fonemas *sonoros*: /b/ (labial), /d/ (dental) y /g/ (velar) (Quilis Morales, 1999: 195).

Sin embargo, a pesar de clasificarse como fonemas oclusivos, desde el punto de vista fonético la serie de consonantes *oclusivas sonoras* (/b/, /d/ y /g/) presentan diferentes formas de realización: su *modo de articulación* solo se produce de forma *oclusiva* en ciertas posiciones prosódicas: [b] y [g] detrás de pausa y de consonante nasal; y [d] detrás de pausa, de consonante nasal y de consonante lateral; por el contrario, en cualquier otra posición la consonante se realiza a partir de su *alófono aproximante*<sup>35</sup> ([β], [ð<sup>36</sup>] y [ɣ] respectivamente). Esta *realización alofónica aproximante* se produce a partir de un *modo de articulación* similar al de las *consonantes fricativas*<sup>37</sup>, aunque con una estrechez menor del canal de la salida del aire<sup>38</sup> (Quilis Morales, 1999: 201) & (Real Academia Española, 2011: 122).

Estas diferentes formas de realización del fonema oclusivo (*alófono oclusivo* y *alófono aproximante*) son *variantes combinatorias o contextuales*, ya que, como acabamos de mencionar, nunca aparecen en el mismo contorno y mantienen una *distribución complementaria*<sup>39</sup>. Como resultado, la selección del *alófono* que se produce en cada posición es predecible mediante reglas (Quilis Morales, 1999: 38-39).

En concreto, la *realización alofónica aproximante* produce una disminución en la fuerza articulatoria y, por consiguiente, un esfuerzo articulatorio menor en la realización de la consonante oclusiva. No obstante, en los contextos mencionados anteriormente (después de pausa, después de consonante nasal o después de consonante lateral [en el caso de [d]]), debido a la interrupción de corriente de aire que produce el contexto prosódico, es imposible una realización aproximante y, por tanto, es necesario una pronunciación oclusiva (Real Academia Española, 2011: 122-126).

---

<sup>35</sup> Esta realización alofónica es denominada de diferente forma según el manual empleado: Llisterri Boix (2018b) y Gil Fernández (2007:489) lo denominan *alófono aproximante*, la Real Academia Española (2011:122) como *aproximante continua* y Quilis Morales (1999:201) como *alófono fricativo* (no incluyendo en su descripción, en ningún momento, el término “aproximante”).

<sup>36</sup> Según Gil Fernández (2007:489), el alófono /ð/, no solo se distingue del alófono oclusivo dental /d/ en su modo de articulación *aproximante*, sino también en su punto de articulación dento-interdental.

<sup>37</sup> Según Quilis Morales (1999: 246) la articulación de las *consonantes fricativas* se caracteriza por la un “estrechamiento o constricción de dos órganos articulatorios” que produce una modificación de “la corriente de aire originando una fricción turbulenta que es lo más audible de ellas”. Estas se caracterizan por ser *momentáneas*, al contrario de las consonantes oclusivas, las cuales se caracterizan por una salida continua de aire.

<sup>38</sup> La fricción originada por la turbulencia del aire al pasar entre los órganos articulatorios propia de los sonidos fricativos no se produce en la *realización aproximante* debido a esta menor estrechez (Quilis Morales, 1999: 201)

<sup>39</sup> “Se da el nombre de *distribución* a la restricción que sufren las unidades lingüísticas en función de los contextos en que pueden aparecer. Esto quiere decir que la aparición de cada unidad en determinadas posición en relación con otras no es arbitrario” (Quilis Morales, 1999: 38-39).

En suma, estas distintas variaciones *alofónicas* de las *consonantes oclusivas* no suponen un cambio significativo en el fonema, sino que, como dijimos anteriormente se tratan de *variantes combinatorias* (Quilis Morales, 1999: 202). Por este motivo, la carencia en la producción o distinción de ambos sonidos no implica un problema desde el punto de vista funcional-comunicativo, ya que no entraña problemas en la inteligibilidad. No obstante, su distinción sí es pertinente desde la perspectiva de la didáctica de la pronunciación en ELE, dado que un error en su pronunciación supone la realización un *acento extranjero*.

### 3.2. Sistema fonético-fonológico polaco

Por otro lado, el sistema fonológico polaco se caracteriza por la existencia de 29 consonantes, las cuales se pueden clasificar en virtud de diferentes criterios (Presa González, 2008: 43-45):

- La *oralidad* o *nasalidad*: nasales o bocales.
- La *sonoridad*: sordas o sonoras.
- Según el *punto de articulación*: labiales, labio-dentales, (post) dentales, alveolares, alveolo-palatales, palatales, velares, frontales o anteriores.
- Según el *modo de articulación*: oclusivas, fricativas, africadas, nasales, laterales, líquidas y deslizantes (estas últimas catalogadas como *semiconsonantes* o *semivocales*, ya que son fonemas caracterizados por no ser ni vocálicos ni consonánticos).

Asimismo, desde el punto de vista fonético, cabe destacar que el polaco presenta un fenómeno particular denominado *palatalización*: asimilación de los fonemas al entrar en contacto con uno palatal que supone la presencia de *alófonos* (la *palatalización* no es un rasgo distintivo). El resultado de este fenómeno es la existencia tres posibilidades *alofónicas*: las *consonantes duras* (no *palatalizadas*), las *consonantes blandas* (sí *palatalizadas*) y las *consonantes funcional o históricamente blandas* (consonantes que, aun siendo duras, actúan en el sistema flexivo nominal como si fueran consonantes blandas) (Presa González, 2008: 43-45).

Debido al objetivo del trabajo, es necesaria la exploración tanto de los fonemas como de los *alófonos*. Por tanto, si catalogamos todos los sonidos presentes en el sistema fonético-fonológico polaco según los criterios anteriormente mencionados, el resultado es el siguiente:

				PUNTO DE ARTICULACIÓN							
				BL.	LbD.	LD.	LA.	LP.	Vel.		
MODO DE ARTICULACIÓN	OBSTRUYENTES	OCLUSIVAS	SONORIDAD	+	Dura	b		d		g	
					Blanda	b'				g'	
		-		Dura	p		t		k		
				Blanda	p'				k'		
		SONANTES		FRICATIVAS	+	Dura		w	z	ž / rz	
						Blanda		w'			ž
	-			Dura		f	s	sz	ch / h		
				Blanda		f'			ś / h'		
	AFRICADAS			+	Dura			dz	dź		
					Blanda					dź	
	-	Dura				c	cz				
		Blanda						ć			
SONANTES	LÍQUIDAS	+	Dura				r, l				
	Blanda										
	NASALES	+	Dura	m		n					
			Blanda	m'				ń			
	DESGLIZANTES	+	Dura			ł					
			Blanda					j			

**Tabla 2:** Clasificación de las consonantes polacas

Fuente: Presa González (2008: 43-45).

En concreto, en este caso, nos interesa el análisis de las *consonantes oclusivas*. Desde el punto de vista del *modo de articulación*, existen 6 fonemas *consonánticos oclusivos*, los cuales se producen en polaco a través de las siguientes grafías: *b* (/b/), *d* (/d/), *g* (/g/), *k* (/k/), *p* (/p/), *t* (/t/). Es importante destacar, que los grafemas *v* y *k*, los cuales, en castellano, representarían los fonemas *oclusivos* /b/ y /k/ respectivamente, no aparecen en el alfabeto polaco de forma ordinaria. Sin embargo, estos grafemas sí pueden ser encontrados en extranjerismos (“quo vadis”, “video”, etc.): en estos casos, el grafema *q* responde al fonema *oclusivo* /k/, pero, por el contrario, la grafía *v* representa al fonema *fricativo labiodental sonoro* /w/ (Swan, 2002: 7-10).

Los fonemas *oclusivos*, a su vez, se dividen, según su *sonoridad*, en dos series: las *consonantes oclusivas sordas* (/p/, /t/ y /k/) y, por otra parte, las *consonantes oclusivas sonoras* (/b/, /d/ y /g/); y, desde el punto de vista de su *lugar de articulación*, en tres grupos: *labiales* (/p/ y /b/), *dentales* (/t/ y /d/) y *velares* (/k/ y /g/) (Swan, 2002: 11).

Asimismo, desde el punto de vista fonético, los fonemas *oclusivos labiales y velares* (/p/, /b/, /k/ y /g/) presentan dos formas de realización en virtud del contexto fonético en el que se encuentren (Swan, 2001: 11-12):

- La variante *alofónica blanda o palatalizada* ([pʰ], [bʰ], [kʰ] y [gʰ]): cuando los fonemas oclusivos mencionados se encuentran posicionados antes de la vocal *i* (“pic”), o de la *semiconsonante palatal j* (“pjana”), su pronunciación se realiza de forma *palatalizada*, es decir, con la lengua orientada al paladar duro, justo detrás de la cresta dental.
- La variante *alofónica dura o no palatalizada* ([p], [b], [k] y [g]): en el resto de posiciones prosódicas, ya sea en posición inicial (“pas”), interior (“łapa”) o final (“słup”), la pronunciación se realiza a partir de una *oclusiva no palatalizada*.

En definitiva, ambos *alófonos* son *variantes combinatorias o contextuales* de un fonema, ya que se nunca aparecen en el mismo contorno y mantienen una *distribución complementaria*. Por este motivo, esta variación no es significativa desde el punto de vista comunicativo-funcional.

### **3.3. Análisis Contrastivo español-polaco: predicción de problemas en la producción de los alumnos de lengua polaca de las consonantes aproximantes**

Una vez analizado los dos sistemas fonético-fonológicos, se puede determinar que en ambas lenguas se presentan los fonemas *consonántico-oclusivos sonoros* (/b/, /d/ y /g/). Por el contrario, el polaco carece de los *alófonos aproximantes* ([β], [ð] y [ɣ]) como *variantes combinatorias* de los fonemas mencionados y, por el contrario, presenta los *alófonos palatalizados* ([bʰ] y [gʰ]), *variantes combinatorias* de dichos fonemas que se originan en posiciones prosódicas diferentes a los *alófonos aproximantes* españoles.

Por tanto, las posibles dificultades en la pronunciación de los fonemas *consonánticos sonoros* surgirán fruto de las *variedades alofónicas no-oclusivas*, ya que ambos sistemas fonéticos comparten los sonidos oclusivos [b], [d] y [g]:

En primer lugar, el *alófono blando o palatalizado* [bʰ] polaco es un sonido que no se produce en español. Por tanto, los alumnos tendrán que modificar el comportamiento de pronunciación cuando aparezca el fonema /b/ en un contexto en el que en polaco aparecería el alófono palatalizado (precedido de la vocal *i*).

Por otro lado, otra dificultad en los alumnos de lengua polaca es la grafía *v*, ya que esta, en su L1 representa al fonema *fricativo labio-dental* /w/, a diferencia que en español que representa al fonema /b/ en sus dos variantes contextuales, oclusiva [b] o aproximante [β]. En este caso, el corrección de este error debe partir de la aprendizaje y habituación de la pronunciación en español de la grafía *v* a partir del fonema /b/.

Por último, la inexistencia de los *alófonos aproximantes* españoles en polaco es también un factor que puede ocasionar problemas y dificultades en la pronunciación del alumno de lengua materna polaca: en polaco, a diferencia que en castellano, en todos los contextos prosódicos en los que aparece los fonemas /b/, /d/ y /g/, se produce una pronunciación oclusiva y, por este motivo, es posible que este aprendiente neutralice el sonido *aproximante* español [β], [ð] y [ɣ] a partir los sonidos *oclusivos sonoros* polacos [b], [d] y [g], lo cual ocasionaría un *acento extranjero*. Esta neutralización se debería a una *sordera fonológica*: el alumno asimila un sonido inexistente en su lengua materna (en este caso [β], [ð] y [ɣ]) en aquel más cercano acústicamente (que sería, debido a los rasgos articulatorios compartidos [*punto de articulación, acción de las cuerdas vocales y acción del velo del paladar*], los sonidos polacos [b], [d] y [g]).

En concreto, la adquisición de los sonidos [ð] y [ɣ] por parte de alumnos con lengua materna polaca deberá partir de un tratamiento del *modo de articulación aproximante*: aunque estos tengan en su sistema fonético-fonológico sonidos cuyo *modos de articulación* es cercano al *aproximante*<sup>40</sup>, estos sonidos son tan lejanos fonéticamente a los *aproximantes* españoles que no se identificarán como sonidos similares y, por tanto, no se produciría una transferencia positiva en el estudiante.

En el caso de la adquisición del alófono [β], puede que se produzca una dificultad añadida: el alumno polaco, al aprender este nuevo sonido, es posible que lo confunda con el sonido [w] de su lengua materna debido a la cercanía entre los rasgos fonéticos que distinguen ambos sonidos: el *modo de articulación aproximante* del alófono español es similar al *modo de articulación fricativo* del sonido polaco, aunque exista una menor obstrucción del aire en los sonidos *fricativos*; y el *lugar de articulación*, en los dos casos, se produce a partir de una obstrucción labial, ya sea *bilabial* en el caso de español o *labiodental* en el sonido polaco. En este caso, el tratamiento no deberá partir únicamente

---

<sup>40</sup> Por ejemplo, el modo *de articulación fricativo* del fonema /w/ es tan cercano al realizado en los *alófonos* [β], [ð] y [ɣ] que algunos autores, como por ejemplo Dziubalska-Kolaczyk y Walczak (2010: 818), definen el fonema polaco /w/ como *aproximante*.

de la adquisición del *modo de articulación aproximante*, sino también en la producción de un sonido *bilabial*.

A estas conclusiones ha llegado, igualmente, Szalek (2008), las cuales vamos a exponer a continuación:

Szalek (2008:267) defiende que la variedad *aproximante* de las *consonantes oclusivas* que se produce en la fonética castellana no encuentra un sonido equivalente en el sistema fonético-fonológico polaco. Según el mencionado autor (2008: 267 y 270), debido a la inexistencia de la variedad aproximante en polaco y la producción del *alófono oclusivo* en todos los contextos prosódicos, la pronunciación de este fonema se puede predecir como una de las dificultades y/o problemas más frecuentes en los alumnos de lengua polaca para adquirir una pronunciación estándar del español.

Asimismo, este autor (2008: 270) defiende que existen más factores originadores de problemas en la pronunciación de los sonidos mencionados por los alumnos de lengua materna polaca que el *modo de articulación aproximante*:

En primer lugar, un problema que puede originar problemas en la producción de las *variantes alofónicas* en los alumnos de lengua materna polaca es su menor intensidad articulatoria<sup>41</sup> respecto al resto de fonemas del español: este hecho puede producir en los alumnos “una demasiada relajación de la base de articulación, falta de tensión suficiente en el punto de articulación, problemas auditivos y/o fonoátricos” (Szalek, 2008: 273).

Por otro lado, cada uno de los *alófonos aproximantes* del español presenta diferente grado de dificultad resultado del contraste con el sistema fonético-fonológico polaco.

Para comenzar, la aproximante velar sorda [ɣ] es “la más problemática” debido a los siguientes motivos (Szalek, 2008: 270-271):

- En primer lugar, en polaco, el contorno fonético de la consonante [g] en posición intermedia<sup>42</sup>, además de ser oclusivo, en algunas ocasiones se palataliza.

---

<sup>41</sup> Como mencionamos anteriormente, la utilización de aproximantes supone una disminución en la fuerza articulatoria respecto a su alomorfo oclusivo.

<sup>42</sup> Posición en la que, salvo cuando se sitúa detrás de una consonante nasal, como hemos visto anteriormente, en español se utilizaría el alófono aproximante.

- Asimismo, también defiende que la equivalente de la fricativa velar sorda [x], cuyo punto de articulación es similar al de la aproximante [ɣ], se presenta en polaco con una mayor tensión en la realización articulatoria.
- Además, en ocasiones, la variante [ɣ] se sitúa entre una consonante y una vocal, en cuya posición la realización fonética se realiza de una manera menos transparente.
- Por último, a estas justificaciones le suma la dificultad didáctica que le supone al profesor ofrecer “pistas concretas para controlar visualmente la posición posterior de la lengua (postdorso) mientras se realiza la emisión”<sup>43</sup>.

Mientras, el *alófono aproximante bilabial sordo* [β] se sitúa, según el autor mencionado (2008: 271-272), en un segundo lugar en el “orden decreciente de dificultades”. En este caso, la dificultad para los alumnos de lengua polaca, además del *modo de articulación*, radica en el *punto de articulación* y, más concretamente, en la posición en la que deben situar los dos labios. Este problema deriva de la asimilación de la pronunciación de este fonema al de la consonante polaca [w], cuya posición articulatoria es labiodental.

Por último, la aproximante dental sorda [ð], es, según Szalek (2008: 271-271), “la menos problemática”, aunque sí que presenta dificultades añadidas al *modo de articulación aproximante*. La problemática en la pronunciación de la variante aproximante dental [ð] en alumnos de lengua polaca no proviene de la interferencia de la lengua meta, sino de la lengua inglesa; en ocasiones, los alumnos con un conocimiento del inglés confunden esta realización aproximante sonora con la realización fricativa sonora de la consonante dental inglesa [d].

---

<sup>43</sup> Por el contrario, Szalek (2008: 271) defiende que la aproximación de los órganos fonatorios que se realiza en el resto de las variantes aproximantes (labios en el caso del fonema bilabial; y punta de la lengua e incisivos inferiores en la consonante dental) son más fáciles de observar.

### III. Marco práctico

En este momento, debemos retomar los contenidos explorados en los capítulos anteriores con la finalidad de ajustar dicha base teórica al objetivo principal del trabajo: corregir los problemas en la producción de la *consonante aproximante* [β], sonido que, como hemos visto anteriormente, la fonética contrastiva prevee como una dificultad para el alumno polaco. Además, para reforzar que dicha pronunciación se produzca de forma correcta en todas las ocasiones, será necesario trabajar sobre la influencia que el *alófono palatalizado* [b'] polaco pueda tener en la producción del español por parte de dichos alumnos.

Para comenzar, desde el punto de vista metodológico, en la presente propuesta didáctica no se utilizará un único método, sino que, siguiendo la idea anteriormente mencionada de Luque Delgado (2012: 58-59), según la cual la pronunciación es un proceso complejo en el que participan diferentes niveles de procesamiento<sup>44</sup>, se optará por una visión ecléctica y multidisciplinar con la finalidad de hacer un tratamiento completo. Por tanto, se utilizará, en cada momento, aquellas herramientas aportadas por cada método que sean pertinentes para la corrección del problema específico. En concreto, en este caso, dividiremos el trabajo en tres secuencias didácticas:

En primer lugar, comenzaremos con una primera secuencia didáctica cuyo objetivo es modificar diferentes comportamientos de la lengua materna polaca que, siguiendo los resultados del análisis contrastivo realizado, pueden producir una interferencia en la pronunciación del fonema oclusivo /b/:

Por una parte, la distinción del grafema *v* como representante de un fonema diferente a la grafía *b*. Este comportamiento se tratará de modificar a partir de una explicación teórica en la que el alumno comprenda que debe relacionar la grafía *v* con el sonido que en su lengua materna representa la grafía *b*, es decir, el fonema /b/. Esta explicación, a su vez, se reforzará con la audición y repetición de pares mínimos que evidencien dicha similitud.

Por otro lado, el *alofono palatalizado* [b'], el cual no existe en castellano, pero sí se produce en polaco cuando el fonema /b/ va seguido de una vocal o semivocal palatal

---

<sup>44</sup> En la pronunciación no solo interviene la producción a partir de los órganos articulatorios, sino también la percepción o la representación mental de los sonidos, entre otros fenómenos. (Luque Delgado (2012: 58-59))

([i] o [j]). La modificación de dicho comportamiento se realizará a partir de una explicación inicial de la inexistencia de dicho rasgo en español y se reforzará a partir de la audición y repetición de palabras en las que se evidencie que dicho rasgo no aparece en español.

En segundo lugar, se incluirá una secuencia dedicada al trabajo de distinción y producción de los sonidos [β] y [b], la cual será la más amplia, debido a que, como vimos anteriormente, la asimilación de ambos sonidos se constituye como el principal motivo de los problemas de producción del sonido [β] por parte de los alumnos con LM polaca. Esta secuencia, en concreto, se dividirá en dos fases:

Por un lado, una *fase de audición* basada en la premisa según la cual la producción está directamente determinada por la percepción (Poch Olivé, 2004: 6). Los ejercicios de esta fase tendrán el objetivo de promover una percepción de ambos sonidos como *alófonos* diferentes y, para ello, no solo se trabajará la audición de sonidos, sino también las explicaciones articulatorias, las cuales sirven de ayuda en la diferenciación acústica; y los contextos de uso de los diferentes alófonos (palabras y oraciones). Esta fase contendrá dos ejercicios: el primero se centrará en la distinción de los alófonos en palabras aisladas y el segundo en frases, en las cuales, debido a la continuidad de la cadena del habla, no se seguirán los mismos patrones.

Por otro lado, una *fase de imitación o de producción controlada* cuya finalidad es que, una vez percibido el sonido nuevo, los alumnos sean capaces de producirlo correctamente. Esta fase se compone de tres ejercicios: el primero está basado en la explicación acústica del sonido nuevo, tipo de explicación ya utilizada en la *fase de audición*, pero, en esta ocasión, centrada en la producción del alumno y no en la percepción. Por el contrario, los otros dos ejercicios se fundamentarán en la producción controlada de un modelo de pronunciación, en los cual se combinará la formación mecánica de hábitos productivos con la grabación, audición y visualización acústica de la producción con el objetivo de que se produzca por parte del aprendiente un autorreconocimiento y corrección de los errores (autoevaluación), así como una negociación de los errores con el docente (coevaluación).

En esta fase tendrá especial importancia la utilización de herramientas digitales, y, más concretamente, se utilizará la aplicación de la Universidad de Iowa llamada *Sounds of Speech* para la explicación articulatoria; la grabadora de *Windows* para la grabación y

reproducción; y, por último, el software *Praat* para la visualización acústica de la producción del alumno.

En tercer lugar, se dedicará la *secuencia didáctica 3* a la diferenciación entre los sonidos [β] y [f]. Esto se debe a que, como revela el análisis contrastivo y los estudios de Szalek (2008), es posible que los alumnos, al diferenciar el alófono [β] como un sonido nuevo, asimilen ese sonido al fonema más próximo de su LM, que sería la *consonante labiodental* [w]. Por consiguiente, para evitar que dicho problema se produzca, la presente unidad planteará una explicación acústica del sonido *labiodental fricativo* [f] (será el sonido español más cercano a la consonante polaca [w]), que los aprendientes podrán comparar con la explicación acústica trabajada del *alófono aproximante* [β]. Posteriormente, se planteará un ejercicio de pares mínimos en el que se trabajará el contraste acústico entre ambos sonidos.

Por último, se finalizará con una secuencia didáctica correspondiente con una *fase de producción libre*, la cual permitirá la aplicación de los contenidos fonéticos aprendidos a la consecución de actividades realmente comunicativas. Para la consecución de esta unidad, se ha propuesto la realización de un ejercicio basado en el planteado por Gil Fernández (2007:510): en dicho ejercicio, se proporcionará a cada alumno una oración en la que predominen los sonidos trabajados y el alumno tendrá que buscar, conversando con el resto de compañeros, aquella oración cuyo significado se relacione con la suya. Este ejercicio, debido a que los alumnos producirán el *alófono* problemático de forma más inconsciente, transversal e indirecta, permitirá al profesor evaluar si los alumnos han adquirido una correcta pronunciación del mismo.

## Propuesta didáctica:

### Secuencia 1:

#### > *Introducción al fonema oclusivo /b/*

##### 1. Relación de los grafemas v y b con el fonema /b/

**Herramientas:** palabras y audios en los que aparezcan los grafemas v y b (representando únicamente alófonos oclusivos, y no aproximantes, ya que aún no se ha trabajado dicho sonido).

**Explicación:** en español, tanto la grafía v como b representan el fonema: /b/.



**Escucha y repite las siguientes palabras.**

##### Grafemas b y v

**Baca Voto Bien Vuelta**

**Vaca Boto Viento Buscar**

##### 2. Palatalización del fonema /b/

**Herramientas:** palabras y audios en los que aparezcan consonantes oclusivas (no aproximantes, porque aún no se ha trabajado dicho sonido) en contextos en los que en polaco se palatalizarían.

**Explicación:** en español no existe ningún fonema oclusivo que se palatalice. En el caso del fonema /b/, cuando aparecen seguido de la vocal i, se pronuncia igual que cuando aparecen delante de otros sonidos vocálicos.



**Escucha y repite las siguientes palabras.**

##### Fonema /b/

**Barco Vino Volar Bomba Vasco Villa**

**Bingo Venda Billar Bimbo Viscoso Buscar**

## Secuencia 2:

> *Distinción y producción de los sonidos [β] y [b]*

 - *Fase de audición*

### 3. Audición y explicación de los contextos de uso de las variantes [β] y [b]: **palabras aisladas**

**Herramientas:** palabras y audios en los que aparezcan o bien el sonido [β], o bien el sonido [b], o bien ambos. Aplicación *Sounds of Speech. University of Iowa*.

*Para observar la diferencia entre ambas consonantes, vamos a utilizar la herramienta digital Sounds of Speech. University of Iowa en la cual podremos escuchar ambos sonidos y observar la producción articulatoria de estos.*



*Vas a escuchar diferentes palabras que contienen los sonidos trabajados. Tienes que subrayar cuál de los siguientes fonemas oclusivos (destacados en color naranja) se pronuncian con **mayor fuerza articulatoria**. En cada ocasión, podrás repetir el audio tres veces.*

Selecciona [β] o [b]

bebe	bata	habitación	bota
boba	saltaba	vuelve	salva

Las consonantes -b- y -v- cuando se sitúan en posición inicial o después -m-, -n- o -ñ- se pronuncian a partir de la variante [b], la cual se presenta con una mayor fuerza articulatoria.

Por el contrario, cuando estas consonantes se sitúan en posición interior de palabra (excepto después de -m-, -n- o -ñ-) se pronuncian a partir del alófono [β], el cual presenta menor fuerza articulatoria.

#### 4. Audición y explicación de los contextos de uso de las variantes [β] y [b]: frases

**Herramientas:** oraciones y audios en los que aparezcan o bien el sonido [β], o bien el sonido [b], o bien ambos.



Vas a escuchar diferentes frases que contienen los sonidos trabajados. Tienes seleccionar en cada ocasión que variante escuchas ([β] o [b]). En cada ocasión, podrás repetir el audio tres veces.

##### Selecciona [β] o [b]

- |   |   |  |
|---|---|--|
| <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> e agua                  | Es <input type="checkbox"/> ueno <input type="checkbox"/> e <input type="checkbox"/> er agua    | <input type="checkbox"/> enito come u <input type="checkbox"/> as                        |
| A <input type="checkbox"/> enito no le gusta ca <input type="checkbox"/> ar | <input type="checkbox"/> ia <input type="checkbox"/> jé a <input type="checkbox"/> arios países | <input type="checkbox"/> elen <input type="checkbox"/> aila <input type="checkbox"/> ien |

La cadena de habla es continua y, por tanto, cuando una consonante aparece en inicio de palabra, no aparece necesariamente en un contexto inicial.

El alófono [b], en el caso de oraciones, se produce en posición de inicio de oración, después de una pausa o de las consonantes m, n o ñ.



- Fase de imitación o producción controlada

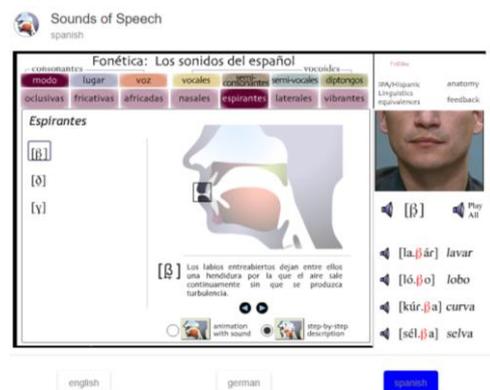


#### 5. Explicación articulatoria: [β]

##### Herramienta:

Sounds of Speech. University of Iowa.

Es el momento de producir el sonido que hemos practicado en clase: la aplicación Sounds of Speech. University of Iowa. te enseñará como se articula el sonido aproximante [β]. Practica con las palabras que aparecen en la herramienta y muéstraselo al profesor





## 6. Producción controlada de los sonidos [β] y [b]: autoevaluación y coevaluación

**Herramientas:** Pista de audio, frase modelo y grabadora de Windows.

Vas a escuchar la siguiente oración: *“Bea va a casa en verano y navidad”*.

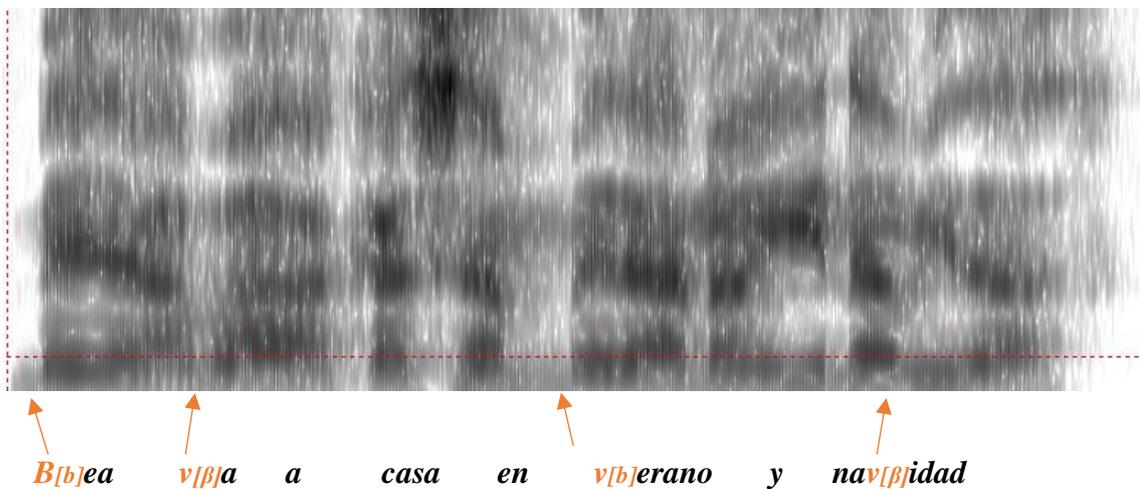
*Escuchala e imítala las veces que necesites. Cuando creas que tu imitación es similar a la oración escuchada, podrás grabarla en la aplicación de grabación de Windows. Escucha tu producción; si crees que es correcta, enséñasela a tu profesor y negocia con él los posibles fallos, si es incorrecta, repítela hasta que percibas y negocies con tu profesor que es correcta.*



## 7. Producción controlada de los sonidos [β] y [b]: Praat

**Herramientas:** Praat

Graba la frase modelo *“Bea va a casa en verano y navidad”* en el Praat.



*¿Tu espectrograma queda igual?*

*Como puedes observar, la representación acústica del sonido [b] de “Bea” y “verano” aparecen con un color más blanco; pero el sonido [β] de va y navidad aparece más oscuro. Esto se produce por la diferente localización dentro de la oración.*

*Cuando hayas acabado, realiza el mismo procedimiento (ejercicio 6, 7 y 8) con las diferentes frases modelo: “Vuelve a venir”, “Ven con Bernardo” y “Basta ya de botar”.*

### Secuencia 3:

#### >Distinción y producción de los sonidos [β] y [f]

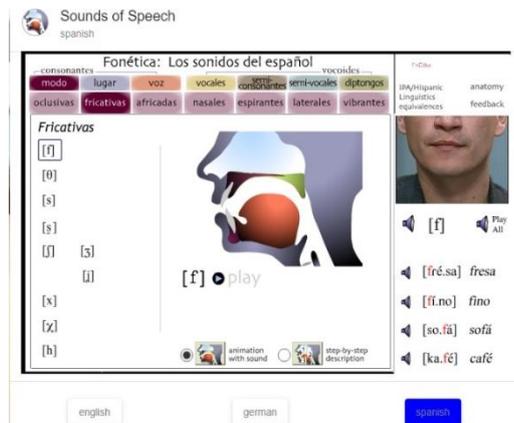


#### 8. Explicación articulatoria: [f]

**Herramienta:** *Sounds of Speech. University of Iowa.*

**Explicación:** La pronunciación del alófono [β] se puede confundir con el sonido [f]<sup>45</sup>, el cual se representa en español a partir de la consonante f.

*Para observar la diferencia entre ambas consonantes, vamos a utilizar nuevamente la herramienta digital **Sounds of Speech. University of Iowa** en la cual podremos escuchar ambos sonidos y observar la producción articulatoria de estos.*



#### 9. Distinción de los sonidos [β] y [f]: pares mínimos

**Herramientas:** Palabras y audios en los que aparezcan los sonidos [β] y [f].

*A continuación, vas a escuchar diferentes audios en los cuales se mostraran **unas palabras que contendrán el sonido [β] y otras el sonido [f]**. Tendrás que seleccionar la palabra has escuchado en cada caso..*

**Selecciona una pareja**

- |                               |                               |                                 |                                 |                                  |                                  |
|-------------------------------|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| tubo <input type="checkbox"/> | tufo <input type="checkbox"/> | café <input type="checkbox"/>   | cavé <input type="checkbox"/>   | avinado <input type="checkbox"/> | afinado <input type="checkbox"/> |
| afa <input type="checkbox"/>  | aba <input type="checkbox"/>  | giraba <input type="checkbox"/> | jirafa <input type="checkbox"/> | ifa <input type="checkbox"/>     | iba <input type="checkbox"/>     |

<sup>45</sup> Según Szalek (2008: 271-272), los aprendientes de lengua materna polaca, alumnos a los que va destinada la presente propuesta didáctica, en el proceso de aprendizaje de la aproximante [β], pueden confundir dicho alófono con su sonido [w], cercano a nuestra fricativa [f].

## Secuencia 4:



> *Fase comunicativa*

### 10. Ejercicio comunicativo:

*Con el objetivo de practicar los sonidos tratados de forma comunicativa, transversal e inconsciente, se realizará el siguiente ejercicio comunicativo.*

*De forma aleatoria, se repartirán entre los alumnos las siguientes tarjetas:*



<b>Berto va a bailar.</b>	↔	<b>Los viernes abre el salón de baile.</b>
<b>Salva es de Vigo.</b>	↔	<b>Viajar a Galicia en bus es lo mejor.</b>
<b>Bea quiere beber cerveza</b>	↔	<b>Aquí están prohibidas las bebidas</b>
<b>Berni tiene barba.</b>	↔	<b>El barbero vende aceite</b>

*Las tarjetas están relacionadas entre sí por parejas en cuanto a significado y temática. Los alumnos tendrán que conversar de forma libre con sus compañeros para averiguar cuál de ellos tiene la oración que se relaciona con la suya. Una vez encontrada su pareja, deberán explicar a la clase por qué sus oraciones tienen una relación temática.*

#### IV. Conclusiones

Una vez realizado el presente Trabajo de Fin de Grado, se puede decir que los objetivos planteados en la introducción han quedado justificados y abordados. La aplicación del *Análisis Contrastivo* a los sistemas fonético-fonológicos español y polacos ha permitido la previsión de posibles errores en la pronunciación de los sonidos aproximantes de alumnos con lengua materna polaca. A partir de los resultados de dicho análisis, hemos realizado una secuencia didáctica destinada a la corrección fonética de dicho error.

No obstante, para la consecución final de los objetivos generales mencionados, ha sido necesario un apoyo teórico que nos permitiese abordar el *Análisis Contrastivo* y la corrección fonética de forma precisa. Igualmente, este sustento teórico nos ha permitido justificar los objetivos del trabajo en cuanto a la necesidad del tratamiento didáctico de la pronunciación y de la creación de materiales adaptados; así como desentrañar las aportaciones que la *fonética contrastiva* permite sobre este ámbito.

En concreto, dentro del marco teórico se ha realizado una exploración metodológica de la enseñanza de pronunciación, en forma de sustento de la secuencia didáctica. Sin embargo, debido al objetivo principal del trabajo y a las limitaciones formales del mismo, este estudio teórico se ha limitado a la aproximación segmental, dejando de lado el tratamiento de los métodos destinados a la didáctica suprasegmental, a pesar de que este ámbito de enseñanza de segundas lenguas es igualmente necesario e importante.

Asimismo, respecto a la realización de un estudio contrastivo teórico, cabe destacar que puede conllevar una serie de problemas y complejidades fruto de la teorización del mismo: para una realización de una comparación precisa y fiable, es necesario que esta se sustente en descripciones minuciosas de los sistemas fonético-fonológicos de las lenguas a comparar. En este caso, dichas dificultades han sido solventadas a través del trabajo con fuentes precisas (tratados de fonética y fonológica o gramáticas generales), las cuales, además, han sido contrastadas entre sí.

Así, el presente análisis contrastivo ha permitido la obtención de conclusiones útiles para la creación de materiales adaptados a las necesidades del alumno. Por otro lado, a pesar de que hemos alcanzado conclusiones concernientes a todas las consonantes aproximantes, la presente secuencia didáctica se ha ceñido a la corrección fonética de un

único sonido aproximante debido al condicionamiento formal del trabajo. No obstante, los conocimientos adquiridos permiten abrir nuevas vías para la creación de material destinado a la corrección del resto de sonidos aproximantes.

Con respecto a la secuencia didáctica que conforma el marco práctico del presente TFG, se ha conformado como un recurso interdisciplinar basado en las principales aportaciones de los diferentes métodos de enseñanza de pronunciación, de forma que esta secuencia fuese lo más exitosa posible y, en especial, se han incorporado recursos tecnológicos, los cuales presentan grandes posibilidades en este ámbito de la corrección fonética.

No obstante, a pesar del potencial de dichas herramientas digitales, son muchas las carencias que nos hemos encontrado en la confección de la presente secuencia: el número de aplicaciones dedicadas a la corrección fonética son limitadas y, además, la mayoría de ellas están destinadas a la enseñanza de inglés. Por este motivo, sería necesario un trabajo conjunto de filólogos e informáticos que aprovechen el potencial de este tipo de materiales para la creación de recursos innovadores en el contexto de ELE.

En definitiva, la propuesta realizada en el presente TFG sustentada en el *Análisis Contrastivo* y en la utilización de herramientas digitales tiene como propósito ser una pequeña aportación que, a su vez, abra camino a la realización de nuevas investigaciones en este campo. Además, el polaco, desde el punto de vista de la Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, es un ámbito poco explorado y, por tanto, es un campo de estudio con un sinfín de posibilidades y cuya investigación es necesaria para la creación de materiales adaptados de calidad.

En conclusión, la enseñanza de pronunciación y, en especial, aquella adaptada a la lengua materna de los aprendientes es un aspecto necesario en la realidad de ELE y, tras la consecución del presente trabajo, ha quedado justificado que su tratamiento no es solo posible sino deseable.

## V. Bibliografía

- AA.VV. (2008a). “Lengua meta”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/lenguameta.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/lenguameta.htm) [Visto el 13/11/2018].
- AA.VV. (2008b). “Análisis Contrastivo”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiscontrastivo.htm) [Visto el 13/11/2018].
- AA.VV. (2008c). “Pronunciación”. *Diccionario de términos clave de ELE*. Recuperado de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pronunciacion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm) [Visto el 13/11/2018].
- DZIUBALSKA-KOLACZYK, K. Y WALCZAK, B. (2010). “Polish”, *Revue Belge de Philologie Et D’Histoire*, 88, pp.817-840.
- CANALE, G. (2014). *Adquisición de la fonología. El inglés como lengua extranjera en estudiantes montevideanos*. Montevideo: Universidad de la República.
- CONSEJO DE EUROPA (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Arco-libros.
- FERREIRA, C. C. (2005). “La lingüística contrastiva y el proceso de enseñanza/aprendizaje de español como lengua extranjera”. *Actas del II simposio José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Río de Janeiro*, pp.159-167.
- GARRIDO ALMIÑANA, J. M. (2017): “Tecnologías del habla aplicadas al aprendizaje y evaluación de lenguas”. En CARBÓ MARRO, C., GARCÍA SÁENZ, J. M. Y LUCAS GÓMEZ, R. *Metodología i avaluació de llengües* (pp.71-90). Valencia: Generalitat Valenciana. Recuperado en [https://www.academia.edu/36952728/Metodologia\\_i\\_Avaluaci%C3%B3n\\_de\\_Lleng%C3%Bces.\\_Metodolog%C3%ADa\\_y\\_Evaluaci%C3%B3n\\_de\\_Lenguas](https://www.academia.edu/36952728/Metodologia_i_Avaluaci%C3%B3n_de_Lleng%C3%Bces._Metodolog%C3%ADa_y_Evaluaci%C3%B3n_de_Lenguas) [Visto el 16 de mayo de 2019].
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Anaya.

- IRUELA GUERRERO, A. (2004). “¿Qué es la pronunciación?”. *Revista Electrónica de Didáctica- Español Lengua Extranjera*, 1. Recuperado en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:418bd2ad-715f-4729-8ecc-19c80b81a2f/2007-redele-9-02iruela-pdf.pdf> [Visto el 01 de noviembre de 2018].
- LADO, R. (1973). *Lingüística contrastiva lenguas y culturas*. Madrid: Ediciones Alcalá.
- LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2015). “Que aporta la *fonética contrastiva* a la didáctica de ELE”. En MORIMOTO, Y, PAVÓN LUCERO, M. V. & SANTAMARÍA MARTÍNEZ, R. (eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno* (pp.49-61). Madrid: ASELE.
- LLISTERRI BOIX, J. (1995). “Relationships between speech production and speech perception in a second language.”. *Proceedings of the 13<sup>th</sup> International Congress of Phonetic Sciences*, 4, pp. 92-99. Recuperado en [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerri\\_95\\_L2\\_Production\\_Perception.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerri_95_L2_Production_Perception.pdf) [Visto el 17 de febrero de 2019].
- LLISTERRI BOIX, J. (1998). *Curso de Formación de Profesores*. Manila: Instituto Cervantes de Manila. Recuperado en [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/IC\\_Manila\\_98/Guion\\_Bib\\_Manila\\_98.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/IC_Manila_98/Guion_Bib_Manila_98.pdf) [Visto el 02 de noviembre de 2018].
- LLISTERRI BOIX, J. (2001). “Enseñanza de la pronunciación, corrección fonética y nuevas tecnologías”. *Es Espasa, Revista de Profesores*. Recuperado en [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/CorrFon\\_NT\\_2001.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/CorrFon_NT_2001.pdf) [Visto el 02 de noviembre de 2018].
- LLISTERRI BOIX, J. (2003). “La enseñanza de la pronunciación”. *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4 (1), pp.91-114. Recuperado en [http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerriboix\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerriboix_03_Pronunciacion_ELE.pdf) [Visto el 01 de noviembre de 2018].
- LLISTERRI BOIX, J. (2018a). “Descripción fonética y fonológica del español peninsular: consonantes”. *Liceu.uab*. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_esp/IPA\\_cons\\_sp.html#Aproximantes](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_esp/IPA_cons_sp.html#Aproximantes) [Visto el 04/12/2018].
- LLISTERRI BOIX, J. (2018b). “*Fonética contrastiva*”. *Liceu.uab*. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Fon\\_Cont.html#Tipos\\_de\\_transferencia](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Fon_Cont.html#Tipos_de_transferencia) [Visto el 20/11/2018].

- LLISTERRI BOIX, J. (2018c). “Enseñanza de pronunciación y corrección fonética”. *Liceu.uab*. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Corr\\_Fon.html#Tecnicas\\_correccion](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html#Tecnicas_correccion) [Visto el 22/02/2019].
- LLISTERRI BOIX, J. (2018d). “La enseñanza de la pronunciación y corrección fonética asistidas por ordenador”. *Liceu.uab*. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/EAO\\_Pron.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/EAO_Pron.html) [Visto el 22/02/2019].
- LLISTERRI BOIX, J. (2018e). “El método verbo-tonal”. *Liceu.uab*. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/applied\\_linguistics/L2\\_phonetics/Corr\\_Fon\\_VT.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon_VT.html) [Visto el 22/02/2019]
- LLISTERRI BOIX, J. (2018f). “La coarticulación”. *Liceu.uab*. Recuperado de [http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_produccio/coarticulacion.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/coarticulacion.html) [Visto el 25/02/2019].
- LUQUE DELGADO, S. (2012). “La corrección de los errores de articulación”. En GIL FERNÁNDEZ, J. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp. 43-74). Madrid: Edinumen.
- MELLADO PRADO, A. (2012). “La pronunciación, un objetivo crucial para la enseñanza/aprendizaje de la competencia comunicativa”. En GIL FERNÁNDEZ, J. *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español* (pp.11-42). Madrid: Edinumen.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1991). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- PERALTA BAÑÓN, C. (2008). “El papel de las TIC en el ámbito de la enseñanza de ELE”. *Actas del V simposio internacional José Carlos Lisboa de didáctica del español como lengua extranjera del Instituto Cervantes de Rio de Janeiro*, 1. Recuperado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones centros/PDF/rio\\_2008/14\\_peralta.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/PDF/rio_2008/14_peralta.pdf) [Visto el 18 de febrero de 2019].
- PRESA GONZÁLEZ, F. (2008). *Gramática polaca*. Madrid: Cátedra.
- POCH OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POCH OLIVÉ, D. (2004). “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. *Revista Electrónica de Didáctica- Español Lengua Extranjera*, 1.

Recuperado en <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf> [Visto el 01 de noviembre de 2018].

- QUILIS MORALES, A. *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2011). *Nueva gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- RICHARDS, J. C. Y SCHMIDT, R. (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Londres-Nueva York: Longman.
- SANTOS GARGALLO, I. (2009). *Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- SWAN, O. E. (2002). *A Grammar of contemporary Polish*. Indiana: Slavica.
- SZALEK, J. (2008). “Las aproximantes españolas, entre la teoría y la práctica”. *Studia Romanica Posnaniensia*, 35, pp. 267-274
- SÖHRMAN, I. (2009). *La lingüística contrastiva como herramienta para la enseñanza de lenguas*. Madrid: Arco.
- TRUBETZKOY, N. S. (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- VALENZUELA MANZANARES, J. (2002). “Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general”, *Carabela. La lingüística contrastiva en la enseñanza de ELE*, 1, pp. 27-45.
- VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2010). *La enseñanza de pronunciación en la clase de ELE*. Hong Kong: Universidad de Hong Kong. Recuperado en [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/publicaciones\\_centros/pdf/manila\\_2009/10\\_investigaciones\\_03.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf) [Visto el 01 de noviembre de 2018].
- WARDHAUGH, R. (1970). *La hipótesis del Análisis Contrastivo*. En MUÑOZ LICERAS, J. (eds.), *La adquisición de las lenguas extranjeras* (pp.41-50). Madrid: Visor.