

FUNDACIÓN COMILLAS-UNIVERSIDAD DE CANTABRIA



TRABAJO FIN DE MÁSTER

Curso Académico 2010-2011

LA ASPIRACIÓN DE LAS OCLUSIVAS SORDAS POR PARTE DE LOS ALUMNOS ANGLÓFONOS QUE APRENDEN ESPAÑOL: CORRECCIÓN EN LA CLASE DE ELE

Masterando: Rubén Pérez García

Tutora: Dolors Poch Olivé

ÍNDICE

	<u>Pág.</u>
1. INTRODUCCIÓN.....	4
2. MARCO TEÓRICO.....	7
• 2.1 El sistema fonológico del español.....	7
• 2.1.1 Vocales.....	7
• 2.1.2 Consonantes.....	9
• 2.1.3 Consideraciones didácticas.....	12
• 2.2 El análisis Contrastivo, el análisis de errores.....	13
• 2.2.1 Cuestiones históricas.....	13
• 2.2.2 La lingüística contrastiva y el análisis de errores.....	16
• 2.3 Principales errores cometidos por los anglófonos que estudian español....	18
• 2.3.1 Sistema fonológico del inglés.....	19
• 2.3.2 Dificultades fonéticas a las que se enfrentan los alumnos de habla inglesa que aprenden español.....	21
• 2.4 Un ejemplo concreto: Las oclusivas sordas.....	24
• 2.4.1 Oclusivas sordas en español.....	24
• 2.4.2 Oclusivas sordas en inglés.....	24
• 2.4.3 Análisis contrastivo, anticipación de errores, hipótesis, causas.....	25
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	29
• 3.1 Introducción.....	29
• 3.2 Corpus.....	29
• 3.3 Informantes.....	29
• 3.4 Proceso y materiales empleados.....	30

4. RESULTADOS.....	33
• 4.1 Breve apunte teórico inicial.....	33
• 4.2 Resultados para las oclusivas sordas en inicio de palabra.....	37
• 4.2.1 Exposición de los datos.....	37
• 4.2.2 Análisis de los datos.....	41
• 4.3 Oclusivas sordas en interior de palabra.....	42
• 4.3.1 Exposición de datos.....	42
• 4.3.2 Análisis de los datos.....	47
5. APLICACIÓN DIDÁCTICA.....	50
• 5.1 Consideraciones previas.....	50
• 5.1.1 Aproximaciones a la corrección fonética (métodos).....	50
• 5.2 Corrección de la pronunciación de las oclusivas sordas.....	51
• 5.3 Propuesta de ejercicios.....	53
• 5.3.1 Corrección de la aspiración.....	53
• 5.3.2 Corrección del punto de articulación de [t].....	59
6. CONCLUSIONES.....	64
7. BIBLIOGRAFÍA.....	69
8. ANEXO 1.....	72

INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente la enseñanza de la pronunciación del español como segunda lengua o lengua extranjera se ha visto relegada a un segundo plano, no ha tenido la importancia, tanto dentro de las clases como en los libros de texto, que tienen otros aspectos de la enseñanza de las lenguas como son la gramática o el léxico.

Este aislamiento de la fonética dentro de la enseñanza de español se encuentra vinculado directamente con los profesores, con el equipo docente que se encarga de transmitir los conocimientos y guiar a los alumnos, y con los métodos y manuales de enseñanza. Hemos pensado tradicionalmente que el tiempo empleado con los alumnos debe estar sobre todo dedicado a la enseñanza de estructuras gramaticales y al léxico, y que la pronunciación, mientras no impida o interrumpa la comunicación, no es lo suficientemente importante. Además, al hilo de esta creencia, existe el convencimiento de que el simple input del profesor dentro del aula es suficiente para que el alumno adquiera progresivamente el acento nativo y vaya perdiendo el suyo propio. Es decir, el profesor cree que está enseñando pronunciación de una manera implícita, que no es necesario hacerlo explícitamente.

A este respecto existen estudios sobre las creencias de los profesores sobre la enseñanza de la pronunciación como el de Antonio Orta García (2009: 68) o el de Lidia Usó Viciado, citado por Antonio Orta, en el que afirma: “Creencias como que el español es una lengua fonética y, por tanto, fácil de aprender; que lo que importa es tener una buena base gramatical y léxica; que la pronunciación es algo que se aprende sobre la marcha en el país de la lengua meta, o que es necesario ser especialista en fonética para enseñar.”

En el mismo sentido Dolors Poch en un artículo en *Redele* (2004: 1) afirma acerca de este asunto: “en la práctica docente cotidiana se suele prestar muy poca atención a los problemas de pronunciación de los estudiantes (...) Desde nuestro punto de vista, dos son los factores que explicarían esta situación: en primer lugar la existencia de una serie de prejuicios sobre los aspectos fonéticos o de pronunciación del español y, en segundo lugar, una creencia muy extendida de que para abordar y tratar las cuestiones de pronunciación hay que ser especialista en fonética”.

Desde nuestro punto de vista la pronunciación y la fonética deben estar presentes de una manera más activa dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera. No debemos relegar su enseñanza a la simple corrección puntual en clase cuando el alumno está llevando a cabo un ejercicio de expresión oral, ni fiar al input del profesor de manera única esa enseñanza.

Por tanto nuestro Trabajo Fin de Máster pretende ser una aportación a la didáctica de la pronunciación del español en la clase de ELE. Se requiere una mayor labor investigadora en este campo para conseguir que en los manuales de enseñanza de español se incremente el número de ejercicios de fonética y lograr una mejora en la integración de estos en las unidades didácticas.

Para cumplir con este primer objetivo más general, nuestra aportación se enmarca dentro de un área de investigación más reducida. Para ello se ha seleccionado un tipo de alumnado muy concreto: estudiantes de español anglófonos. En un primer momento llevaremos a cabo una descripción general de la fonética del español encaminada a desentrañar aquellos errores con los que un alumno de habla inglesa se encuentra cuando está aprendiendo español.

Posteriormente centraremos aún más el estudio descriptivo/contrastivo hacia un fenómeno fonético concreto que este tipo de alumnos produce en su lengua materna: la aspiración de las oclusivas sordas [p, t, k] en inicio de palabra y la pérdida de esa aspiración en posiciones interiores.

Nuestro trabajo parte de la hipótesis de que este tipo de alumnos transfieren esta producción desde su lengua materna al español. Es decir aspiran las oclusivas sordas en inicio de palabra cuando hablan español y mantienen la oclusión en posición interna de palabra. Nuestro estudio estará destinado pues a describir en qué medida se produce este fenómeno, a analizar los resultados obtenidos y a proponer ejercicios de corrección.

En definitiva este trabajo se marca como objetivo general aportar una ayuda para que la enseñanza de la fonética dentro de la clase de ELE no sea algo totalmente secundario y apartado, sino que sea tenido en cuenta por los profesores, los creadores de materiales didácticos y los equipos encargados de elaborar las programaciones.

La aspiración de las oclusivas sordas que producen los anglófonos cuando hablan español no es un fenómeno que impida ni interrumpa la comunicación entre los interlocutores, pero no por ello debemos dejarlo sin corrección. Los alumnos que aprenden una lengua no sólo pretenden dominar los aspectos gramaticales, léxicos y pragmáticos sino también tener un acento cada vez más cercano al de los nativos. Por tanto no podemos privarles de esta parte importante del idioma y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propuesta didáctica, surgida del análisis de los resultados obtenidos tras las grabaciones, está encaminada precisamente a cumplir con estos objetivos.

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1. SISTEMA FONÉTICO DEL ESPAÑOL:

En este apartado trataremos de elaborar una panorámica general del sistema fonético de la lengua española, con el fin de poder determinar más adelante aquellos factores que causan una mayor dificultad para el alumno de habla inglesa. Este apartado es concebido pues como un apoyo teórico sobre el que fundamentar todo nuestro trabajo de investigación/descripción al que hacíamos referencia en la introducción.

A su vez este breve resumen fonético, desde nuestro punto de vista debería ser un muestrario de los conocimientos mínimos que sobre este campo debe poseer un profesor de español como segunda lengua o lengua extranjera.

En primer lugar analizaremos los fonemas vocálicos, posteriormente los fonemas consonánticos y finalizaremos orientando toda esta información hacia su enseñanza en la asignatura de lengua extranjera y algunas consideraciones que debemos tener en cuenta para ello.

En este punto debemos señalar que en esta descripción del sistema fonético del español no aparecen aspectos tan importantes como la entonación o el sistema acentual ya que consideramos que están fuera de nuestro objeto de análisis y estudio.

– 2.1.1 FONEMAS VOCÁLICOS:

Debemos considerar en primer lugar la diferencia básica existente entre vocales y consonantes. La pronunciación de las vocales no produce un cierre completo del canal fonatorio (Dolors Poch, 1999:21), no se interrumpe la salida del aire, mientras que por su parte las consonantes sí ofrecen diferentes variedades de obstáculos a la salida del aire y por tanto el cierre del canal fonatorio.

El español tiene cinco fonemas vocálicos: /i/, /e/, /a/, /o/, /u/, más los diptongos y triptongos que podemos formar con ellos.

En lo referente a la **realización** Antonio Quilis (1993:145) señala que nuestros cinco fonemas vocálicos sólo presentan cinco alófonos orales y cinco nasales. Para que se realice como nasal la vocal debe estar o bien entre dos consonantes nasales: [mña], o después de pausa y antes de consonante nasal: [ñtes]. En los demás contextos se realiza como vocal oral.

En cuanto a la **clasificación articulatoria** de las vocales del español, tradicionalmente se ha diferenciado entre el modo de articulación y el punto de articulación. El primero de ellos hace referencia al grado de abertura o cierre de los órganos articulatorios. Por su parte el punto de articulación según Navarro Tomás (2004:17) es el lugar, zona o región, donde se aproximan o se ponen en contacto dos órganos articulatorios, uno activo y otro activo o pasivo reduciéndose más o menos el espacio de salida del aire.

MODO DE ARTICULACIÓN

Según el modo de articulación debemos diferenciar entre vocales abiertas, medias y cerradas dependiendo del grado de abertura bucal. Quilis (1993:146-147) por su parte las clasifica en “bajas, medias y altas” dependiendo en este caso de la posición que ocupa la lengua en la cavidad bucal. De esta forma tenemos que la vocal [a] es abierta en la terminología clásica porque presenta la máxima abertura de la boca, y por ello es denominada por Quilis baja ya que “la lengua ocupa la posición más baja dentro de la cavidad bucal”.

Las vocales [e], [o] son medias tanto por la abertura de la boca como por la posición intermedia de la lengua en la cavidad bucal.

Por último tenemos las vocales [i], [u] que son cerradas por el mínimo grado de abertura bucal que presentan y son denominadas como altas por Quilis porque “la lengua ocupa la posición más alta dentro de la cavidad bucal”.

PUNTO DE ARTICULACIÓN

Según el punto de articulación debemos diferenciar las vocales en anteriores, posteriores y centrales (Quilis, 1993:147-148). Las vocales anteriores, también llamadas palatales son: [i], [e]. La lengua se sitúa en la parte anterior de la boca, bajo el paladar duro.

Las vocales posteriores o velares son. [o] [u]. En este caso la lengua se sitúa en la parte posterior de la boca, debajo del velo del paladar.

La vocal central es la [a], la lengua se sitúa en el centro de la cavidad bucal.

DIPTONGOS Y TRIPTONGOS

La existencia de dos vocales en la misma sílaba conforma un diptongo, mientras que un triptongo está formado por tres vocales. Una de las vocales presenta una mayor energía articulatoria y constituye el núcleo silábico, la otra (en diptongos) o las otras (en triptongos) conforman el margen silábico: prenuclear o postnuclear, según se encuentre antes o después del núcleo (Quilis, 1997:41).

Para formar un diptongo es necesaria la aparición de una de las siguientes vocales: [i], [u] acompañada de cualquier otra vocal. De esta forma los posibles diptongos en español son: [ie], [ia],[io], [iu], [ei], [ai], [oi], [ui], [ue], [ua], [uo], [eu], [au], [ou]. Los diptongos desaparecen cuando la [i], o la [u] se encuentran acentuadas.

Por su parte los triptongos, están formados por la combinación de tres vocales dentro de una misma sílaba. La primera y la tercera de esta combinación son siempre [i] o [u]. En español tenemos los siguientes triptongos: [iai], [uai], [uei], [iei].

– 2.1.2 FONEMAS CONSONÁNTICOS:

Para llevar a cabo una revisión de los fonemas consonánticos también acudiremos a la diferenciación entre modo de articulación y punto de articulación. Además debemos establecer un rasgo distintivo de algunas consonantes frente a las vocales. Si bien estas son todas sonoras, es decir se produce vibración de las cuerdas vocales cuando las pronunciamos, no ocurre lo mismo con las consonantes que se dividen entre sonoras y sordas, éstas últimas no necesitan vibración de las cuerdas vocales.

MODO DE ARTICULACIÓN

El modo de articulación hace referencia a la obstrucción que sufre el aire al salir cuando pronunciamos una consonante. Podemos diferenciar entre: oclusivas, fricativas, africadas, nasales, laterales y vibrantes. Nos basamos en el trabajo de Quilis (1993:194-359) para la siguiente presentación:

- **Oclusivas:** Las consonantes oclusivas son aquellas que ofrecen una interrupción total a la salida del aire, diferenciamos entre ellas los fonemas sonoros /b/, /d/, /g/, presentan vibración de las cuerdas vocales en su producción, y los fonemas oclusivos sordos /p/, /t/, /k/ que no presentan dicha vibración. Como veremos más adelante y hemos adelantado en la introducción, nuestro trabajo gira en torno a las oclusivas sordas que acabamos de presentar.

- **Fricativas:** Este tipo de consonantes presentan una obstrucción parcial a la salida del aire. Se produce un estrechamiento de los órganos articulatorios. El español tiene cuatro fonemas fricativos: /f/ como en *fatal*; /θ/ como en /θéna/ *cena*; /s/ como en *soso*; /x/ como en /xóta/ *jota* o /xemélo/ *gemelo*. Todos ellos son sordos.
- **Africadas:** En la producción de las consonantes africadas intervienen dos momentos, uno es de oclusión seguido por otro momento fricativo. El español tiene un único fonema africado /tʃ/ como en /muʃáʃo/ *muchacho*.
- **Nasales:** Estas consonantes son sonoras y se caracterizan por expulsar aire por la nariz. Presentan un cierre de los órganos articulatorios de la cavidad bucal. En español son tres los fonemas nasales: /m/ como en *mamá*; /n/ como en *nudo*; /ɲ/ como en /maɲána/ *mañana*.
- **Laterales:** Los fonemas laterales que presenta el español son sonoros y se caracterizan porque la salida del aire en su pronunciación se produce por un estrechamiento creado a ambos lados de la lengua. Los fonemas laterales son dos: /l/ como en *lado*; y /ʎ/ como en *lluvia*.
- **Vibrantes:** Las consonantes vibrantes presentan una o varias interrupciones breves a la salida del aire. Son sonoras y el español posee dos: /r/ como en *tara*, denominada vibrante simple; y /r̄/ como en *ratón*, denominada en algunos manuales vibrante múltiple.

PUNTO DE ARTICULACIÓN

La producción de las consonantes, como hemos visto anteriormente, viene descrita por el tipo de obstrucción que encuentra la salida del aire, lo que llamamos modo de articulación, y por la vibración o no de las cuerdas vocales, distinguiendo así entre sonoras y sordas. Para completar esta descripción debemos atender a los movimientos que ejecutan determinados órganos de la cavidad bucal. Los movimientos de los labios, los dientes y sobre todo la lengua, el contacto que establecen entre ellos o con otras partes de la cavidad bucal es lo que denominamos punto de articulación. Es decir, aquel punto en el que entran en contacto dos órganos articulatorios para producir una consonante.

De esta manera, inspirándonos de nuevo en el trabajo de Quilis (1993:194-359) podemos establecer los siguientes puntos de articulación: bilabiales, labiodentales, interdentes, dentales, alveolares, palatales y velares.

- **Bilabiales:** En este caso los órganos que actúan son los labios, estos se ponen en contacto y se cierran momentáneamente. El español presenta tres fonemas bilabiales: /p/ que además es

oclusivo sordo como en *pato*; /b/ que es oclusivo sonoro como en *baño*; y /m/ que es nasal sonoro como en *mesa*.

- **Labiodentales:** Para producir los fonemas labiodentales debe haber un contacto entre el labio inferior y los incisivos superiores. El español presenta como fonema labiodental: /f/ como en *frío*, además según el modo de articulación es fricativo y no presenta vibración de las cuerdas vocales, por lo tanto es sordo.
- **Interdentales:** En español sólo existe un fonema interdental: /θ / como en *cena*. Para su realización la lengua se apoya en los incisivos o se introduce entre ellos. Para completar su descripción diremos que no vibran las cuerdas vocales, por tanto es sordo y además es fricativo.
- **Dentales:** Los fonemas dentales del español son: /t/ como en *tono*, y /d/ como en *duna*. El primero de ellos es sordo, no presenta vibración de las cuerdas vocales en su producción, mientras que el segundo de ellos es sonoro. Además ambos son fonemas oclusivos, es decir presentan una obstrucción total a la salida del aire. Esa oclusión se produce mediante el contacto del ápice de la lengua con los incisivos superiores.
- **Alveolares:** Hasta el momento hemos visto la intervención de los dientes, los labios y la lengua. Los fonemas alveolares muestran otro punto de contacto diferente. En este caso se trata de los alveolos. La lengua se aproxima o se pone en contacto con ellos. En español tenemos varios fonemas alveolares: /s/ como en *seta* además es fricativo, sordo; /n/ como en *nube*, que a su vez es nasal, sonoro; /l/ como en *lata*, cuya descripción completa es : lateral, sonoro; y por último tenemos los dos fonemas vibrantes sonoros : /r/ y /̃r / como en *tara* y *reto* que también se caracterizan por acercar o conectar la lengua con los alveolos, lo que los diferencia es el número de repeticiones que se producen en ese contacto.
- **Palatales:** En este caso para su producción la lengua se apoya en el paladar. El español presenta tres fonemas palatales: /tʃ/ como en *muchacho*, que a su vez es un fonema africado sordo; /ɲ/ como en *niña*, que además es nasal, sonoro; y /ʎ / como en *lluvia*, que podemos completar su descripción diciendo que es lateral, sonoro.
- **Velares:** Los fonemas consonánticos velares del español son aquellos en los que la lengua se apoya en el velo del paladar. Existen tres fonemas velares: /k/ como en *casa*, /g/ como en *guiso*. Ambos son oclusivos, la obstrucción a la salida del aire es total previo a la explosión, el primero es sordo mientras que el segundo de ellos es sonoro ya que presenta vibración de las cuerdas vocales. El tercer fonema velar es /x/ como en *gente* o *jilguero*, es sordo y en este caso es fricativo, es decir el obstáculo a la salida del aire no es total.

– 2.1.3 CONSIDERACIONES DIDÁCTICAS:

Hemos expuesto de forma somera las características del sistema fonético del español. Esta información nos servirá como base sobre la que analizar los errores que los hablantes anglófonos cometen cuando aprenden español. Conocer las características de los sonidos de nuestro idioma nos permitirá identificar con mayor claridad dónde se encuentra el error del alumno y de esta manera diseñar una serie de ejercicios encaminados a corregirlo de manera más efectiva. “El conocimiento del sistema fonológico de la lengua objeto de enseñanza permite un diagnóstico preciso de los errores de pronunciación en que incurren los alumnos y, por tanto, permite precisar cuáles sean los ejercicios más adecuados en cada caso para corregir dichos fallos” (Marcos Marín, F y Sánchez Lobato, J,1991:65).

Sin embargo esta información, aunque necesaria y de obligado conocimiento para el profesor, no es suficiente. Debemos poner de manifiesto que no podemos enseñar a nuestros alumnos los sonidos de manera aislada, ya que varían según el contexto en el que se encuentren. Los sonidos forman parte de una cadena, influyen los unos en los otros y por tanto el aprendizaje de los mismos debe tenerlo en cuenta, debe considerar estas combinaciones.

En nuestro trabajo trataremos con alumnos de habla inglesa, en este caso, como veremos más adelante cuando tratemos los principales errores fonéticos que comete este tipo de alumno, no podemos enseñar por ejemplo el uso de las oclusivas sonoras /b/, /d/, /g/ de manera aislada ya que este sonido se convierte en aproximante en determinados contextos fonéticos, por ejemplo entre vocales. El error del alumno consiste, precisamente en mantener la oclusión en estos contextos donde el alumno comete el error fonético.

Otro ejemplo es el que propone Dolors Poch (1999:17): el sonido [s], fricativo sordo como en *casa*, se convierte en [z] sonoro si se encuentra en contacto con una consonante sonora como en *mismo*.

Por tanto cualquier trabajo fonético de aplicación didáctica debe tener en cuenta los alófonos para orientar de manera correcta y efectiva sus ejercicios.

El caso concreto de las oclusivas sordas, sobre el que se centra nuestra investigación, presenta una particularidad y es que la dificultad del anglófono que aprende español se encuentra en los alófonos de este sonido en su lengua materna y que transfiere al español.

Intentar predecir o anticipar los errores que puede cometer un determinado tipo de alumnado es el objetivo con el que nació el Análisis Contrastivo. Antes de analizar los problemas fonéticos a los que se enfrenta el tipo de alumnado que hemos seleccionado, como paso previo vamos a revisar los orígenes y los principios sobre los que se fundamenta el Análisis Contrastivo y los beneficios que

puede aportar a los estudios de fonética y por ello al nuestro propio.

2.2 EL ANÁLISIS CONTRASTIVO:

La enseñanza de segundas lenguas o lenguas extranjeras, entre las que se encuentra la enseñanza de español, tiene una historia que se desarrolla a lo largo del siglo XX y lo que llevamos de siglo XXI. Nuestra intención aquí no es desglosar y analizar cada una de las teorías y corrientes por las que ha derivado esta historia, sino dar una pequeña pincelada para así poder situar el Análisis Contrastivo dentro de esta evolución y ver cómo todavía décadas después de su aparición puede sernos útil en la enseñanza de la pronunciación. Igualmente veremos no sólo sus beneficios sino también las causas que en su momento llevaron a su superación por parte de otras teorías.

Justificamos el uso del Análisis Contrastivo en nuestro trabajo porque es todavía hoy en día una herramienta muy útil para la descripción fonética. Veremos en los siguientes apartados cómo evoluciona este mismo método y cómo lo utilizamos actualmente con determinados matices. Siguiendo estas pautas contrastaremos los sistemas fonéticos del español y del inglés, para establecer una serie de errores generales, paso previo a nuestro objetivo principal: la producción de las oclusivas sordas.

– 2.2.1 CUESTIONES HISTÓRICAS:

Como indica Isabel Santos Gargallo (2004:54) la enseñanza del español como lengua extranjera se ha nutrido de las propuestas metodológicas desarrolladas principalmente en el ámbito anglosajón, ya que el inglés ha sido históricamente la lengua de comunicación a nivel mundial y, por ello, su aprendizaje ha sido el más demandado. En los años cincuenta se empiezan a publicar los primeros métodos de enseñanza de español realizados por autores españoles, ya que hasta entonces todos los materiales procedían del extranjero.

Durante el siglo XX las teorías lingüísticas y con ellas los métodos de enseñanza han evolucionado de la mano de las teorías psicológicas del aprendizaje. Los estudios de cómo se adquiere o aprende una lengua han influido en gran medida sobre la creación de métodos de enseñanza. A continuación veremos las principales corrientes lingüísticas que han conformado el marco teórico en el que se inscriben las diferentes metodologías, para ello nos hemos inspirado en los trabajos de Marcos Marín, F y Sánchez Lobato, J (1991) y Santos Gargallo, I (2004). Esta exposición nos servirá de contexto para enmarcar la lingüística Contrastiva, que será nuestro objetivo real de análisis.

- *El método clásico o gramatical:* Se difundió en Europa a lo largo del siglo XIX. Este método de enseñanza da una preeminencia total al modelo escrito sobre el oral. Se basaba en los mismos mecanismos utilizados para la enseñanza de lenguas clásicas como el latín: el aprendizaje memorístico de reglas gramaticales y listados de palabras, la traducción tanto directa como inversa como única actividad que se llevaba a cabo durante la clase y el uso de la lengua materna del alumno.

Por tanto la lengua quedaba reducida al conocimiento de las reglas que la gobiernan, a su repetición en ejercicios que priman la forma sobre el contenido, y cuyo objetivo fundamental era poder leer su literatura y la producción de discursos que respetasen las reglas oracionales, rechazando de plano los registros orales.

La teoría psicolingüística que sustenta estos métodos creía que el aprendizaje de la gramática debía ser deductivo, es decir, mediante procesos reflexivos y a través de un proceso consciente.

En España durante los años cincuenta surgieron los primeros manuales de enseñanza de español con esta orientación metodológica esencialmente gramatical. Así tenemos las obras de M. Alonso (1949) y F. de B. Moll (1954).

Dentro de los procedimientos que hemos descrito para esta metodología de enseñanza, se enmarcan los primeros trabajos de la Lingüística Contrastiva, es decir, el análisis contrastivo de los elementos gramaticales de la lengua materna con la lengua objeto de estudio. Posteriormente dedicaremos un apartado específico a esta metodología.

- *Métodos de base estructural:* Los métodos estructurales se sustentan en las teorías conductistas de Skinner, que contemplan el aprendizaje verbal como un proceso de formación de hábitos lingüísticos por medio de la repetición y el refuerzo. Por tanto sus procedimientos se basan fundamentalmente en la práctica controlada y en la memorización de muestras dialogadas, y la repetición y automatización de estructuras.

Surgen varios métodos derivados de las distintas escuelas estructuralistas. No existe un único método estructural aplicado a la enseñanza de segundas lenguas, sino varios que parten de algunos principios comunes, tales como la primacía de la manifestación oral sobre la escrita, la idea de que la lengua es tal cual se manifiesta en el uso de los hablantes nativos y que se organiza en estructuras (Francisco Marcos, y Jesús Sánchez, 1991). Los principales métodos de base estructural son: *el método audio-oral, el método estructuro-global-audiovisual y el método situacional*.

Estos métodos se implantaron en Europa y EEUU en los años treinta, sin embargo no se vieron reflejados en los materiales de enseñanza de español hasta mucho después. El método que más difusión tuvo en España fue el método situacional en los años setenta con manuales como los de A. Sánchez Pérez (1974).

- *Métodos nocio-funcionales*: Existe en la década de los setenta una progresiva desilusión con los resultados obtenidos de los modelos estructuralistas, que propicia un gran interés por renovar los procedimientos didácticos. Con el propósito de superar estas deficiencias se desarrolla en el seno del Consejo de Europa el *Proyecto de Lenguas Vivas*. De este proyecto nace *The Threshold Level* (V. Ek, 1975) que supone la primera sistematización de una lengua en nociones y funciones lingüísticas y cuya adaptación al español la llevó a cabo P. J. Slagter (*Un nivel Umbral*, 1979).

Se basa en el concepto de función lingüística entendida como *las cosas que hacemos con la lengua*: saludar, disculparnos, expresar tristeza, sorpresa... De esta manera lo importante es lo que queremos hacer con la lengua y los exponentes lingüísticos que necesitamos para ello. Así la teoría psicolingüística que está detrás empieza a considerar al alumno protagonista del proceso. Este método inició el camino hacia el enfoque comunicativo (Santos Gargallo, I, 2004:65)

- *Enfoque comunicativo*: Se trata de una orientación metodológica iniciada en los años setenta con el método nocio-funcional. Integra las aportaciones de diversas disciplinas: la psicolingüística, la etnografía del habla, la pragmática, la sociolingüística y la lingüística.

Considera la lengua como un instrumento empleado por los seres humanos para comunicarse, para transmitir significados. Por tanto para su enseñanza debemos atender al funcionamiento del sistema en uso.

Propone la inducción del funcionamiento del sistema a través de la práctica, la selección de funciones lingüísticas prioritarias para un determinado nivel de aprendizaje y la creación de actividades que propicien la realización de dichas funciones en contextos significativos.

- *Enfoque por tareas*: Podemos considerar a este enfoque como una forma de trabajo enmarcada dentro de la metodología de la enseñanza de lenguas con una perspectiva comunicativa. Surge a finales de los años ochenta en el ámbito anglosajón. En España tenemos muestras de ello en trabajos publicados a lo largo de los años noventa, como por

ejemplo el trabajo de Neus Sans y Ernesto Martín Peris (1997). Aparece como consecuencia de las primeras críticas al modelo comunicativo. Críticas que se centran en la falta de reflexión sobre cómo se aprende una lengua o en el hecho de que las actividades comunicativas no creen verdaderos espacios de comunicación.

A pesar de ello acepta los principios fundamentales del enfoque comunicativo e introduce la *tarea* como procedimiento didáctico. De esta manera la tarea es el ejercicio que culmina una unidad, en la que los alumnos han realizado una serie de actividades preparatorias que integran las cuatro destrezas, para llegar a la tarea final completamente capacitados.

– 2.2.2 LA LINGÜÍSTICA CONTRASTIVA: EL ANÁLISIS DE ERRORES:

Después de haber realizado un repaso sobre la historia de las corrientes metodológicas de la enseñanza de español como segunda lengua o lengua extranjera, a continuación presentamos de manera más concreta el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores, que como hemos expuesto anteriormente vamos a utilizar para analizar el caso que centra nuestro trabajo.

Como decíamos en el resumen histórico anterior, la lingüística contrastiva toma cuerpo enmarcada dentro de la metodología clásica de la gramática y traducción, sobre todo en la década de los cincuenta.

Su investigación centra los esfuerzos en la predicción de errores potenciales, es decir postula que las dificultades que el alumno pueda tener en el aprendizaje de una segunda lengua pueden ser previstas conociendo tanto la lengua materna como la lengua meta. Con este conocimiento podemos contrastar la fonética, la morfología y la sintaxis de ambas lenguas y así llevar a cabo esa predicción de las dificultades. Este procedimiento está encaminado a mejorar la enseñanza de la lengua segunda a través de la identificación de las áreas de mayor dificultad de aprendizaje. El contraste sistemático entre la lengua materna y la lengua meta permite establecer una jerarquía de dificultades, como señala Lado (1957), uno de sus principales autores, “aquellos elementos que sean parecidos en su lengua nativa le resultarán más sencillos y los que sean distintos le serán más difíciles”.

Uno de los pilares sobre los que se apoya este modelo es la psicología conductista, el hecho de que el aprendizaje consista en la formación de hábitos lingüísticos conduce a este modelo a considerar que el obstáculo para la adquisición de una segunda lengua se encuentra en la interferencia de los hábitos de la lengua materna. Así pues, se trata de medir el grado de dificultad entre ambas lenguas según la cantidad de estructuras semejantes y diferentes presentes en sus niveles fonológico,

morfológico, sintáctico y léxico. Las estructuras semejantes se transferirán sin problemas, será una transferencia positiva, mientras que las estructuras diferentes ocasionarán errores por interferencia o por transferencia negativa. Finalmente el análisis contrastivo intenta prever cuáles serán las estructuras problemáticas de manera que puedan crearse nuevos hábitos en la lengua meta para evitar el error (Lleó, Conxita, 1997:45-46).

Este planteamiento recibió críticas de diferente índole. Así desde el punto de vista práctico se detecta que pese a estar orientado hacia la mejora del proceso de enseñanza no consigue evitar errores. Además no todos los errores cometidos por los alumnos se deben a la influencia de la lengua materna. Por ejemplo I. Santos (2004:26) propone el siguiente enunciado: *¡Vaya, se me han rotpido las gafas!*, en este caso tenemos un error de tipo morfológico de generalización de una regla de la lengua meta, no un error por transferencia de la lengua materna.

Surge entonces un planteamiento del método que se ha denominado moderado o débil, que insiste en que el pronóstico no es igual a los resultados, que hay que partir de la observación de los errores cometidos, y que el análisis contrastivo sólo puede explicar los errores. A partir de estas premisas, como aparece en Marcos Marín, F y Sánchez Lobato, J (1991:60-61), surge el denominado *Análisis de errores*, que pasamos a describir brevemente a continuación:

- *El análisis de errores*: Se trata de un enfoque que cuestiona la hipótesis del análisis contrastivo. Modifica sus bases teóricas estructuralistas y conductistas por el modelo chomskiano. El análisis de errores consiste en estudiar los errores cometidos por alguien que aprende una lengua extranjera y su comparación con la lengua materna. Esta teoría no tiene una concepción tan negativa del error como algo a evitar, sino que se posiciona en la creencia de que el error es algo necesario y que refleja estrategias de aprendizaje. Además los errores en el aprendizaje de una segunda lengua responden muchas veces a deficiencias en la enseñanza y no a la incompetencia del alumno o a las posibles interferencias de la lengua materna.

Si bien el análisis contrastivo en su versión más *radical* ha sido superado por otras teorías y metodologías como veíamos en el apartado “cuestiones históricas”, en lo que respecta a la fonética y su enseñanza podemos hacer uso de varios de sus planteamientos en la versión más moderada así como de la metodología del análisis de errores.

No podemos ignorar que el alumno que aprende una segunda lengua cuenta ya en su bagaje con una experiencia lingüística previa: la de haber aprendido su lengua materna. El análisis contrastivo en su versión más radical o dura pensó que esta era la única fuente de errores y que contrastando

ambas lenguas podríamos prever las dificultades. Sin embargo esta teoría no tiene en cuenta que existe un alto porcentaje de errores que no se deben a la interferencia de la lengua materna. Por tanto el modelo de análisis contrastivo que hoy todavía se utiliza es lo que denominábamos la versión débil o moderada y con matices.

En lo referente a la fonética, el análisis contrastivo presentaba como principal limitación el hecho de considerar a un sistema fonológico como un conjunto de fonemas, sin tener en cuenta sus posibilidades combinatorias como apunta Dolors Poch (1992; citado por María del Carmen González Barrera, 2000).

Actualmente podemos enmarcar al análisis contrastivo en la teoría generativista, es decir hoy día no consideramos que se transfieran fonemas de la lengua materna sino reglas fonológicas de esa lengua materna.

Nuestro trabajo se sitúa en esta perspectiva. En él se expondrán en primer lugar las principales dificultades de un hablante anglófono que aprende español. Partiremos de esta visión más moderna del análisis contrastivo en combinación con los postulados del análisis de errores basados en la descripción y explicación. De esta manera describiremos las transferencias e interferencias que comete este tipo de alumnado contrastando su lengua materna con el español.

Por tanto, centrándonos en nuestro objeto de estudio, a lo largo de este apartado hemos descrito la metodología del Análisis Contrastivo, su aparición e importancia dentro de la historia de los distintos métodos de enseñanza, su evolución y el enfoque que tiene en la actualidad. Toda esta descripción nos sirve para, a continuación, proponer una sistematización del sistema fonético inglés, análogo al que hicimos con el español, y así poder determinar los errores a los que se enfrentarán este tipo de estudiantes siguiendo un enfoque contrastivo.

2.3 PRINCIPALES ERRORES COMETIDOS POR LOS ANGLÓFONOS QUE ESTUDIAN ESPAÑOL:

Como hemos visto, el análisis contrastivo consiste en juxtaponer los sistemas fonológicos de cada lengua para tratar así de encontrar los puntos comunes y divergentes que presentan. En nuestro caso las lenguas en contraste son el inglés, como lengua materna del alumno, y el español como lengua meta.

El sistema fonológico del español ha sido descrito más arriba, a continuación exponemos el sistema inglés, y de esta manera nos disponemos a hacer una comparación de ambos sistemas fonológicos

para establecer una esquematización de las principales dificultades que un estudiante anglófono encontrará en la pronunciación del español. Nuestro objetivo final será el caso concreto de las oclusivas sordas.

Al igual que en la descripción del sistema fonético del español realizado anteriormente, en la exposición que hacemos a continuación prescindimos del sistema acentual y la entonación propias de la lengua inglesa por idénticos motivos.

– 2.3.1 SISTEMA FONÉTICO DEL INGLÉS:

FONEMAS VOCÁLICOS

Como habíamos visto en el sistema vocálico del español podemos definir a la vocal atendiendo al grado de abertura de la boca (vocales abiertas, medias y cerradas) y la posición de la lengua, su punto de articulación (vocales anteriores o palatales, posteriores o velares y centrales). Para el sistema inglés además existen a su vez otros rasgos distintivos para las vocales: la cantidad (vocales largas y cortas) y el redondeamiento o no de los labios. Así los fonemas vocálicos ingleses son doce atendiendo a estos rasgos distintivos.

FONEMAS CONSONÁNTICOS

El sistema consonántico inglés está formado por veinticuatro fonemas que al igual que ocurre con el sistema del español los podemos clasificar según el modo de articulación, el punto de articulación y la sonoridad. A continuación mostramos el sistema fonético del inglés que presenta la Universidad de Iowa en su página web: www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html

➤ Modo de Articulación:

- Fonemas *oclusivos* (stop): Estos fonemas se caracterizan por una obstrucción a la salida del aire y un posterior relajamiento de los órganos articulatorios para su salida, los fonemas oclusivos son: /b/ como en **bad**, /d/ como en **dog**, /g/ como en **ago**. Todos ellos son sonoros (voiced); por su parte /p/ como en **pot**, /t/ como en **telephone**, /k/ como en **cow** son sordos

- (voiceless). Los fonemas sordos presentan la particularidad de la aspiración en inicio de palabra y mantienen la oclusión en interior como en *happy*, *batman* o *wake*.
- *Fricativos (fricative)*: Los fonemas fricativos al igual que ocurre con el idioma español son aquellos que presentan una obstrucción parcial y no total a la salida del aire, esta salida se hace de manera continua, los fonemas fricativos en inglés son: /f/ como en *food*, /θ/ como en *thing*, /s/ como en *soap*, /ʃ/ como en *shoe*, /h/ como en *happy*, todos ellos son sonidos sordos (voiceless), mientras que son sonoros (voiced): /v/ como en *voice*, /ð/ como en *that*, /z/ como en *zipper*, /ʒ/ como en *vision*.
 - *Africados (affricate)*: Existen dos sonidos africados en inglés: /tʃ/ es sordo (voiceless) como en *chop*, /dʒ/ es sonoro (voiced) como en *job*. Estos sonidos se caracterizan por presentar en su producción tanto un momento oclusivo como otro fricativo.
 - *Nasales*: Las consonantes nasales presentan un cierre de la cavidad bucal y de esta manera el aire es expulsado por la cavidad nasal, los fonemas nasales del inglés son: /m/ como en *more*, /n/ como en *new*, /ŋ/ como en *singer*. Todos ellos sonoros.
 - *Líquidas (liquid)*: Los fonemas líquidos del inglés son sonoros: /l/ como en *late* y /r/ como en *rope*.
 - *Glide*: Este tipo de fonemas se caracteriza por su continuidad, en determinados estudios se los denomina fonemas continuos (Daniel Cárdenas, 1960:20) y en otros son considerados como semivocales (página web de la Universidad de Iowa). Ambos fonemas son sonoros: /w/ como en *wish* y /j/ como en *yellow*.

➤ **Punto de Articulación.**

Según el punto de articulación los fonemas del inglés se pueden dividir en: bilabial, labiodental, dental, alveolar, palatal, velar y glotal. Como hemos visto en la descripción del sistema fonológico del español, el punto de articulación hace referencia al lugar en el que se ponen en contacto diversos órganos que participan en la articulación de los sonidos dentro de la cavidad bucal. De esta manera en inglés tenemos:

- *Bilabial*: Se ponen en contacto los labios para la producción del sonido. En inglés los fonemas bilabiales son: /p/ como en *pot*, este fonema es sordo y oclusivo; y los fonemas sonoros: /b/ como en *ball* (oclusiva), /m/ como en *man* (nasal) y /w/ como en *awhile* (glide).

- *Labiodental*: Se produce por el contacto entre el labio inferior y los dientes superiores. Tenemos el fonema sordo /f/ como en *free* y el sonoro /v/ como en *voice*. Ambos, desde el punto de vista del modo de articulación son fricativos.
- *Dental*: Se caracterizan estos fonemas por el contacto de la lengua con los dientes superiores. De esta manera tenemos el fonema sordo /θ/ como en *with* y el fonema sonoro /ð/ como en *smooth*. Ambos fonemas son fricativos.
- *Alveolar*: Para la producción de estos sonidos la lengua se pone en contacto con los alveolos. En inglés tenemos los siguientes fonemas alveolares sordos: /t/ como en *loot* (oclusivo), /s/ como en *miss* (fricativo) y /ʃ/ como en *watch* (africado). Por su parte los fonemas alveolares sonoros son: /d/ como en *dune* (oclusivo), /z/ como en *nose* (fricativo), /dʒ/ como en *badger* (africado), /n/ como en *pin* (nasal) y /l/ como en *fall* (liquido).
- *Palatal*: En este caso la lengua se aproxima o se pone en contacto con el paladar. El inglés presenta los siguientes fonemas palatales: /ʃ/ como en *fishing* (fricativo) que además es un fonema sordo, y los sonoros: /ʒ/ como en *beige* (fricativo), /r/ como en *far* (liquido) y /j/ como en *opinion* (glide).
- *Velares*: La lengua se pone en contacto con el velo del paladar para articular este sonido. En este caso tenemos un único fonema velar sordo: /k/ como en *wake* (oclusivo) y dos fonemas sonoros: /g/ como en *flag* (oclusivo) y /ŋ/ como en *ring* (nasal).
- *Glotal*: Tenemos un único fonema glotal en inglés: /h/ como en *greyhound*, que además podemos completar su descripción diciendo que es sonoro y fricativo. La articulación de este sonido se produce con un estrechamiento completo o parcial de la glotis.

– 2.3.2 PRINCIPALES DIFICULTADES A LAS QUE SE ENFRENTAN LOS ALUMNOS DE HABLA INGLESA QUE APRENDEN ESPAÑOL:

Una vez descritos los sistemas fonéticos de ambas lenguas, tanto de la lengua materna del alumno como de la lengua meta, como primer acercamiento debemos poner de manifiesto que el inglés presenta un mayor número de fonemas consonánticos, veinticuatro por diecinueve del español, y también una mayor variedad de vocales.

A continuación procedemos a identificar cuáles pueden ser los principales problemas fonéticos con los que se puede encontrar este tipo de alumno. Lado, uno de los autores más representativos del análisis contrastivo, proponía llevar a cabo tres verificaciones: observar si en ambas lenguas existen fonemas parecidos; si tales fonemas ofrecen alófonos o variantes semejantes; y si la distribución de

fonemas y variantes son parecidas. (Lado, 1973: 16; citado por Alicia Puigvert).

Siguiendo el camino marcado por Lado estableceremos las dificultades básicas que un hablante de cualquier lengua se encuentra cuando aprende otra: identificar los sonidos de la lengua meta que no existen en la lengua materna; identificar y realizar un fonema que existe en ambas lenguas pero que se produce de manera distinta; y la diferente distribución de fonemas en la sílaba en ambas lenguas. Examinaremos los tres tipos de dificultades para el alumno de habla inglesa que está aprendiendo español:

- Dificultades de identificación de sonidos del español que no existen en inglés : /r /, sonoro, vibrante múltiple, alveolar; /x/, sordo, fricativo, velar; /ɲ/ sonoro, nasal, palatal; y /l / sonoro, lateral, palatal, aunque de este último fonema debemos advertir que muchos hispanohablantes no lo poseen en su inventario y por tanto son los que denominamos *yeístas*. La dificultad de estos fonemas para el alumno de habla inglesa estriba en que debe incorporarlos a su corpus fonético, debe en primer lugar ser capaz de percibirlos y en segundo lugar aprender a producirlos.
- Dificultades derivadas de la identificación y la realización de fonemas existentes en ambas lenguas que sin embargo se producen de diferente manera. Sobre todo aparecen diferencias en el punto de articulación, proponemos a continuación varios ejemplos: /t/ y /d/ son alveolares en inglés y dentales en español; /θ/ es interdental en español mientras que en inglés retrasa su posición, es dental; /ʃ/ es un fonema palatal en español y alveolar en inglés. Por su parte el fonema /b/ del español que es oclusivo, sonoro, bilabial, y que tiene como alófono aproximante / β / en determinados contextos, se corresponde con la grafía de las letras *b* y *v*, mientras que en inglés se mantiene la oposición entre la oclusiva /b/ y la fricativa /v/.

La aspiración de las oclusivas sordas /p, t, k/ en determinados contextos también es un ejemplo de diferente producción de un mismo fonema.

- Dificultades vinculadas a la diferente distribución de fonemas en la sílaba en ambas lenguas. Como ya habíamos anotado en el punto *consideraciones didácticas* perteneciente al apartado *sistema fonético del español*, no será de gran utilidad estudiar de manera aislada los fonemas o los alófonos, como la fonética contrastiva en su versión más radical proponía, sino que debemos considerar los contextos en los que se producen. De esta manera el hablante inglés que está aprendiendo español se encuentra con la diferente realización que

un mismo fonema puede tener en el mismo contexto. Ejemplo de ello son las oclusivas sonoras del español. /b, d, g/ que en determinados contextos, entre vocales, se convierten en aproximantes, algo que no ocurre en inglés.

El de las consonantes nasales en español, que acompañadas de otra consonante se asimilan al punto de articulación de estas.

Las vocales también sufren modificaciones de sus características articulatorias dependiendo del contexto en el que se encuentran. La articulación de /e, o/ por ejemplo es más cerrada al final de sílaba y más abierta en contacto con /r / o /x/.

Estos son sólo algunos ejemplos de las dificultades fonéticas que los alumnos de habla inglesa que aprenden español pueden encontrar, teniendo en cuenta los sistemas fonéticos de ambas lenguas.

A partir de estas dificultades que se desgajan de un análisis contrastivo, podemos aventurar una serie de hipótesis sobre los errores que los alumnos van a cometer al enfrentarse con ellas.

Llegados a este punto y como paso previo a exponer nuestra hipótesis de trabajo concreta sobre los errores que van a cometer los alumnos al producir las oclusivas, debemos integrar dos conceptos muy importantes para comprender estos errores y también para poder describirlos y corregirlos. Nos referimos a los conceptos de *sordera fonológica* y a la *teoría de la criba fonológica*. El primero de ellos fue introducido por Polivanov y retomado después por Troubetzkoy a través de la metáfora de la criba fonológica (1931; citado por Margarita Muñoz et al.). El concepto de sordera fonológica intenta explicar los problemas referentes a la percepción de una lengua extranjera. Según esta hipótesis estos alumnos están condicionados por el sistema fonológico de su lengua materna y son “sordos” al sistema fonológico de la lengua que aprenden. Troubetzkoy desarrolla este principio mediante la metáfora de la criba fonológica, cualquier hablante que está aprendiendo una segunda lengua cuando no posee o no percibe un sonido lo que hace es adecuarlo a lo que conoce, pasarlo por la criba de su lengua materna, y producirlo según su propio conocimiento fonético.

En el caso que nos ocupa algunos de los errores que cometen nuestros alumnos estarán directamente relacionados con la sordera fonológica. Este es el caso por ejemplo de aquellos sonidos del español que el hablante inglés no posee en su lengua materna. Estos fonemas no sólo requieren ejercicios de producción sino también de percepción.

Lo mismo ocurre con aquellos sonidos que tienen diferencias articulatorias. El alumno anglófono al intentar identificar el sonido, tenderá a pronunciarlo al estilo inglés. Este es el caso de las oclusivas sordas que vamos a tratar a continuación y que centrará el resto de nuestro estudio.

2.4 UN EJEMPLO CONCRETO: LAS OCLUSIVAS SORDAS

Para describir estos fonemas seguiremos el mismo procedimiento establecido por el análisis contrastivo, con el objetivo final de lanzar una hipótesis sobre la producción de las oclusivas sordas por parte de los alumnos de habla inglesa. Por tanto describiremos los fonemas en ambos sistemas fonéticos, español e inglés, expondremos sus rasgos característicos, las dificultades que van a encontrar los alumnos para producirlos en español y finalmente aventuraremos una hipótesis de los errores que van a cometer.

– 2.4.1 OCLUSIVAS SORDAS DEL ESPAÑOL:

Desde el punto de vista articulatorio las consonantes oclusivas se caracterizan, como habíamos visto, por el cierre de los órganos fonadores en algún lugar de la cavidad bucal y también del velo del paladar contra la pared faríngea (Quilis, 1999:194). A este cierre momentáneo le sigue una relajación y liberación del aire.

En español tenemos una serie de fonemas oclusivos sordos: /p, t, k/ que se oponen entre sí por el punto de articulación. La /p/ es bilabial, /t/ es dental, mientras que /k/ es velar. Se diferencian de /b, d, g/ precisamente porque estos son fonemas sonoros, presentan vibración de las cuerdas vocales en el momento de la oclusión, mientras que /p, t, k/ no presentan esa vibración.

– 2.4.2 OCLUSIVAS SORDAS DEL INGLÉS:

Las consonantes oclusivas o explosivas sordas, denominadas en inglés *stop voiceless*, son al igual que en español /p, t, k/.

- El fonema /p/ es bilabial, presenta el alófono aspirado /p^h/ tras pausa o en inicio de palabra como en *point*, sin embargo mantiene la oclusión con el fonema /p/ en interior de palabra o tras /s/ como en *taper* o *spin*.
- El fonema /t/ es alveolar, también presenta un alófono aspirado /t^h/ tras pausa o en inicio de palabra como en *took*, y un alófono oclusivo /t/ en interior de palabra o tras /s/ como en *steak*.
- El fonema /k/ es velar y también presenta un alófono aspirado para inicio de palabra o tras pausa: /k^h/ como en *case*, y un alófono oclusivo /k/ para interior de palabra o tras /s/ como

en *faker*.

Por tanto según en esta descripción de las oclusivas sordas de la lengua inglesa (Daniel Cárdenas, 1960), vemos como presentan dos alófonos, uno aspirado y otro propiamente oclusivo, dependiendo del contexto fonético en el que se encuentran.

– 2.4.3 ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LAS OCLUSIVAS SORDAS DE AMBAS LENGUAS:

En un primer acercamiento podemos deducir que las diferencias existentes entre ambas lenguas estriban por un lado en el punto de articulación de la oclusiva /t/, dental en español y alveolar en inglés, pero sobre todo en el alófono aspirado que presentan las oclusivas sordas del inglés en inicio de palabra y que no posee el español. Por tanto la dificultad radica, siguiendo el esquema del apartado anterior, en la identificación y realización de estos fonemas que a pesar de existir en ambas lenguas se producen de manera diferente.

Comenzaremos por analizar la aspiración. Podemos describirla como un soplo de aire que sucede a la explosión por un gesto de abertura de la glotis (Martínez Celadrán, 1998:54). Como dice Alicia Puigvert (2000:26) las oclusivas sordas iniciales se aspiran por permanecer la glotis abierta durante la fase explosiva.

Lisker y Abramson (1964) en un estudio comparativo entre las oclusivas sordas y sonoras del español, inglés y el Thai, explicaron de manera conjunta tanto la sonoridad como la aspiración de las oclusivas en relación con el momento en que empieza la vibración laríngea, fenómeno conocido como VOT (voice onset time). Para su explicación utilizaron un gráfico en el que se segmenta el VOT para cada una de las lenguas como muestra la *figura 1*:

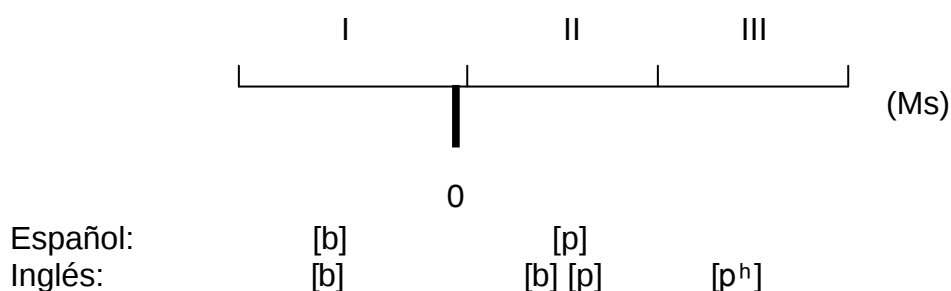


Figura 1.

El VOT se encuentra segmentado en tres partes iguales (segmentos I, II, III), la barra vertical más gruesa representa el momento de la explosión. De esta manera vemos como en el segmento I el inicio del VOT es anterior a la explosión, esto es propio de los sonidos oclusivos sonoros tanto del inglés como del español.

Centrándonos en lo que nos ocupa, vemos como, en el segmento II, la oclusiva sorda del español /p/ presenta el momento de explosión al mismo tiempo que el comienzo de la vibración laríngea (VOT). En este mismo segmento aparece la oclusiva sorda /p/ del inglés que se produce en interior de palabra. En el segmento III se encuentra la aspiración que como se puede observar, el comienzo de la vibración laríngea (comienzo del segmento III) es bastante posterior al momento de la explosión.

Por lo tanto podemos concluir a partir de estos análisis que la principal diferencia entre la oclusiva sorda del español y la del inglés reside en el tiempo que empleamos para su producción. La aspirada tendrá una duración mayor que la oclusiva, debido al tiempo que transcurre desde el momento de la explosión hasta la vibración laríngea. Martínez Celdrán (1998:56) marca una duración de 12 ms para la oclusiva y de 93 ms para la aspirada.

La otra diferencia a la que hacíamos referencia anteriormente está vinculada con el punto de articulación de la oclusiva /t/ que en español es dental mientras que en inglés es alveolar.

Una vez hemos descrito ambos sistemas de producción del fonema oclusivo sordo, visto sus diferencias y señalado dónde están las dificultades con las que se va a encontrar el alumno, podemos lanzar la hipótesis del error que va a cometer. Por lo tanto completamos así el proceso del análisis contrastivo tratando de prever dónde estará el error.

Nuestra hipótesis es que el alumno de habla inglesa que aprende español, cuando pronuncia oclusivas sordas en la lengua meta lo hace como lo haría en su lengua materna. Es decir aspira las oclusivas en inicio de palabra, y mantiene la oclusión en posiciones interiores.

Se trata de un error por transferencia negativa desde la lengua materna a la lengua meta. Conxita Lleó (1997:46) describiendo el modelo contrastivo y utilizando su terminología, diferencia entre dos tipos de transferencia negativa: de convergencia y de divergencia. La de *convergencia* se da en el caso de que a dos fonemas de la lengua materna le corresponda uno sólo de la lengua meta, y por el contrario de *divergencia* se da cuando a un fonema de la lengua materna le corresponden dos en la lengua meta. En nuestro caso se trata de una transferencia negativa de convergencia ya que existen dos alófonos en las oclusivas sordas en inglés, aspiración y oclusión dependiendo de la situación en la palabra, por tan sólo un fonema en el español, oclusión en las mismas situaciones.

En el mismo sentido podemos referirnos a este error utilizando la teoría de la sordera fonológica, que hemos visto con anterioridad, y la teoría de la criba fonológica de Troubetzkoy, así el aprendiente anglófono que estudia español adapta el fonema oclusivo sordo de la lengua meta a la producción propia de su lengua materna. El hecho de que las grafías de los sonidos sean iguales en ambas lenguas, es además una de las causas por las que este tipo de alumno tiende a llevar a cabo esta transferencia, lo que supondrá no sólo problemas en su pronunciación sino también en su percepción.

Para determinar si nuestra hipótesis es correcta, debemos por tanto medir el tiempo empleado por un anglófono cuando produce estos fonemas en español y compararlos con el tiempo que emplea un nativo. Este proceso de investigación lo detallaremos en los siguientes apartados.

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

– 3.1 INTRODUCCIÓN:

Después de haber concretado nuestra hipótesis, a continuación vamos a describir todo el proceso llevado a cabo para corroborar la misma. Para ello hemos grabado a cuatro informantes de habla inglesa produciendo un corpus en español previamente preparado y seleccionado.

De esas grabaciones hemos extraído los sonogramas correspondientes con los que poder observar los principales rasgos de la producción de las oclusivas sordas, y así poder determinar si nuestra hipótesis es correcta o no.

Pasaremos a describir ahora cada uno de los elementos que intervienen en este proceso: los informantes, el corpus y los materiales utilizados.

– 3.2 LOS INFORMANTES:

Para nuestro trabajo hemos seleccionado cuatro alumnos universitarios estadounidenses, pertenecientes a la University of North Florida (UNF), con un nivel de español B1 (según las directrices del MCER), por tanto debemos tener en cuenta que estamos ante la variedad norteamericana de la lengua inglesa.

Estos alumnos fueron grabados durante el mes de Julio de 2011 en el Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria (CIUC) donde se encontraban estudiando español en un curso intensivo.

Son alumnos de edades comprendidas entre los diecinueve y los veintisiete años, tres de ellos son de sexo femenino y el cuarto es de sexo masculino.

– 3.3 CORPUS:

Como señala Fernando Recaj Navarro (2008:122-123) en su tesis doctoral, existen múltiples sistemas para obtener muestras de habla: lectura de palabras, descripción de imágenes o situaciones, respuestas a preguntas, diálogos entre los informantes... Todas ellas tienen sus puntos favorables y sus inconvenientes.

Para nuestro trabajo, dedicado a investigar la producción de las oclusivas sordas tanto en inicio de palabra como en interior, hemos decidido utilizar la lectura de palabras. Este sistema tiene como principal beneficio el hecho de que podemos elegir aquellas palabras que más nos interesan para nuestro estudio concreto, insertando el sonido que queremos analizar de nuestros informantes.

Como principal inconveniente se encuentra el hecho de que como señala Joaquim Llisterri (1991) se puede crear en el informante el llamado “efecto serie”, se trata de leer todas las palabras formando parte de un listado y desvirtuar de esta manera su pronunciación debido al cansancio o a lo monótono del proceso. Para solventar este inconveniente el propio Llisterri propone como solución introducir esas palabras en una frase marco. De esta manera podremos evitar este efecto serie ya que las palabras que centran nuestro estudio se encuentran dentro de una oración. Esta es precisamente la solución que hemos adoptado.

El corpus que hemos creado está formado por palabras que contienen la producción de los fonemas oclusivos sordos en inicio y en interior de palabra, puesto que, recordamos, queremos observar si realmente los informantes transfieren la pronunciación de su lengua materna a la lengua meta.

Estas palabras son bisílabas siguiendo el esquema CVCV. Cada uno de los fonemas /p, t, k/ se encuentra representado en todos los contextos vocálicos posibles, tanto en inicio como en posición interior de palabra, y con tres ejemplos para cada uno de ellos.

De esta manera, por ejemplo, el fonema /p/ en inicio de palabra aparece en nuestro corpus en los siguientes contextos: /pa-/ , /pe-/ , /pi-/ , /po-/ , /pu-/ con tres palabras para cada una de ellas. En interior de palabra aparece: /-pa/ , /-pe/ , /-po/.

Este esquema es el que hemos seguido en el resto de oclusivas sordas para elaborar el corpus, corpus que se puede consultar en el anexo 1.

Una vez hemos confeccionado el corpus hemos de dotarlo de una frase marco en la que insertar cada una de las palabras. La frase marco elegida por su brevedad y sencillez es: “Ha dicho X y se fue”. Así el informante debe leer cada una de las palabras dentro de esta estructura oracional.

Una vez hemos descrito los informantes y el corpus pasamos a explicar el proceso y los materiales utilizados.

– 3.4 PROCESO Y MATERIALES:

La frase marco con las palabras y los sonidos objeto de estudio se encontraban en tarjetas individuales que el alumno debía ir leyendo una por una. Las sesiones de grabación fueron de veinte minutos y se llevaron a cabo en un aula cerrada dentro del Centro de Idiomas de la Universidad de Cantabria. Necesitamos de dos sesiones por alumno para terminar con el proceso de grabación.

El material utilizado para dicha grabación fue un ordenador marca *acer TravelMate 5520*, con un micrófono conectado marca *plantronics*. Este micrófono detecta frecuencias a partir de los 100 Hz, para nuestro trabajo no es necesaria la detección de lo que ocurre en frecuencias por debajo de este

nivel ya que lo que nosotros analizaremos será el tiempo empleado por el informante en producir cada sonido, medida que determinará la principal diferencia con un nativo.

Estas grabaciones se almacenaron en el ordenador en una carpeta con la extensión wav, se puede acceder a ellas en el anexo 2, en la versión electrónica de nuestro trabajo.

Finalmente de cada grabación extraemos su sonograma correspondiente mediante el programa *praat*. Programa muy extendido y utilizado en el ámbito de la fonética.

Con estos sonogramas observaremos cómo producen los anglófonos las oclusivas sordas del español, podremos medir el tiempo que utilizan para su pronunciación así como la huella que dejan en el sonograma. De esta manera podremos comprobar si nuestra hipótesis inicial es correcta o no.

RESULTADOS

4. RESULTADOS.

4.1 BREVE APUNTE TEÓRICO INICIAL:

Como ya se ha explicado en apartados anteriores, los anglohablantes cuando pronuncian las oclusivas sordas [p, t, k] en su lengua materna producen lo que llamamos **aspiración** en inicio de palabra y mantienen su oclusión en posición interior de la misma. En español no existe este fenómeno al producir estos mismos sonidos. Las dos diferencias principales entre la aspiración y la oclusión que se observan en los sonogramas son:

- El **tiempo** que transcurre desde el momento de la explosión hasta el comienzo de la vibración laríngea. En el caso de la oclusión, la explosión y la vibración laríngea son prácticamente simultáneos, mientras que en el caso de la aspiración la vibración laríngea es bastante posterior a la explosión (Lisker y Abramson, 1964). Las oclusivas sordas del español se caracterizan acústicamente por una zona de silencio de unos 90 ms (Martínez Celdrán, 1998: 56-57) y una barra de explosión que varía en su duración para cada oclusiva, así el sonido [p] tiene una duración de 6.5 ms, el sonido [t] 10,4 ms y el sonido [k] 25,7 ms (M^a Luisa Castañeda, 1986; citado por Martínez Celdrán, 1998:60).

En nuestro estudio la medición que llevamos a cabo incluye tanto el momento de silencio como el tiempo de explosión, de esta manera los sonidos oclusivos sordos del castellano presentan los siguientes parámetros acordes con los resultados expresados anteriormente:

Sonido [p] 96 ms; sonido [t] 100 ms; sonido [k] 115 ms.

- La **huella** que dejan en el sonograma ambas producciones también las diferencia de manera significativa. Las oclusivas sordas del español presentan una breve ausencia de sonido, un vacío en el sonograma correspondiente al momento de la oclusión para terminar con una breve explosión del sonido y expulsión del aire. La aspiración por su parte además de presentar una mayor duración, no muestra un vacío en el sonograma sino que deja rastro previo a la vibración laríngea correspondiente a la salida del aire que se produce previamente.

En las siguientes figuras podemos observar la producción de estos sonidos por parte de un nativo en dos sonogramas. En ellos se muestra la mayor duración del sonido velar [k], así como el silencio que presentan en el momento de la oclusión, rasgo diferenciador con los sonidos aspirados que veremos más adelante.

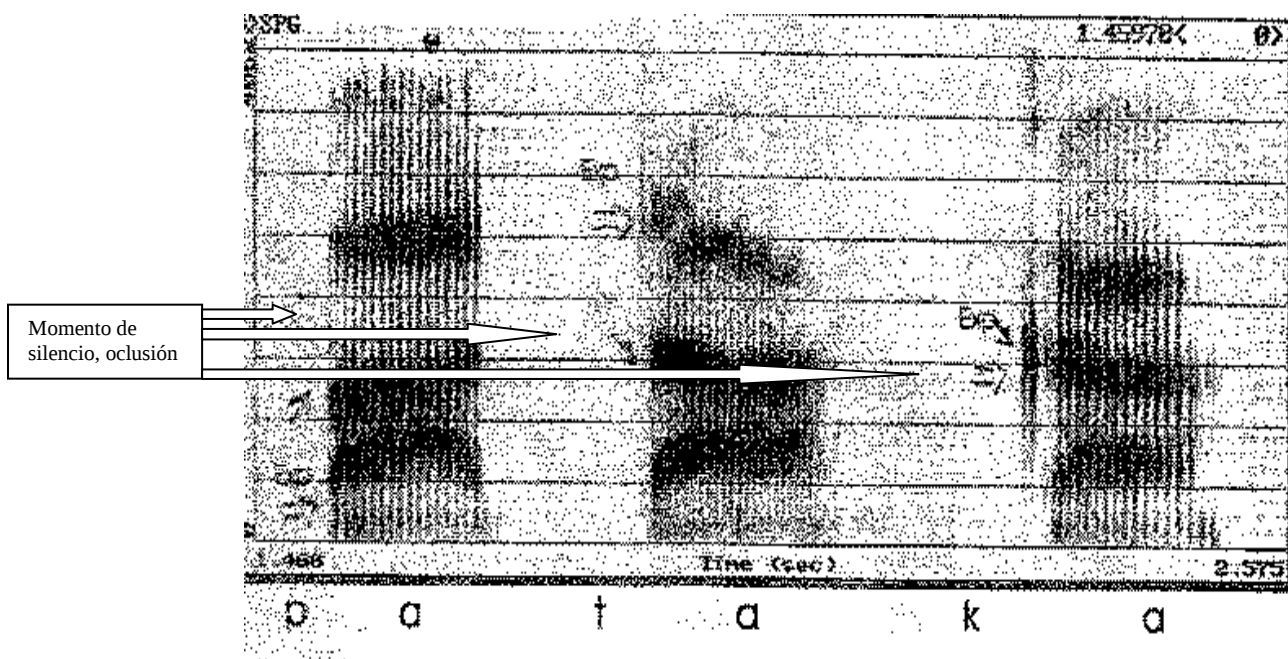


Figura 2. Producción por parte de un nativo de los sonidos oclusivos sordos [p, t, k]
(Martínez Celdrán, 1998: 59).

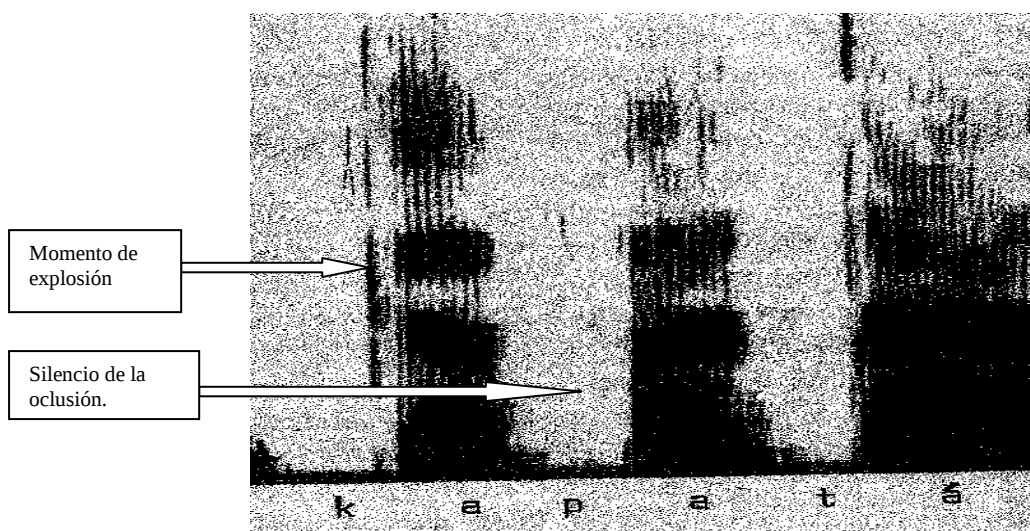


Figura 3. Producción por parte de un nativo de los sonidos oclusivos sordos [p, t, k]
(Antonio Quilis, 1999: 212)

A continuación presentaremos los resultados obtenidos tras las grabaciones efectuadas. En primer lugar nos centraremos en los resultados correspondientes a la primera diferencia antes mencionada: el tiempo.

Para ello en los sonogramas hemos medido desde la finalización de la producción anterior hasta el inicio de la vocal que acompaña a la oclusiva, es decir tanto el momento de silencio de la oclusión como el momento de explosión (véase figura 4).

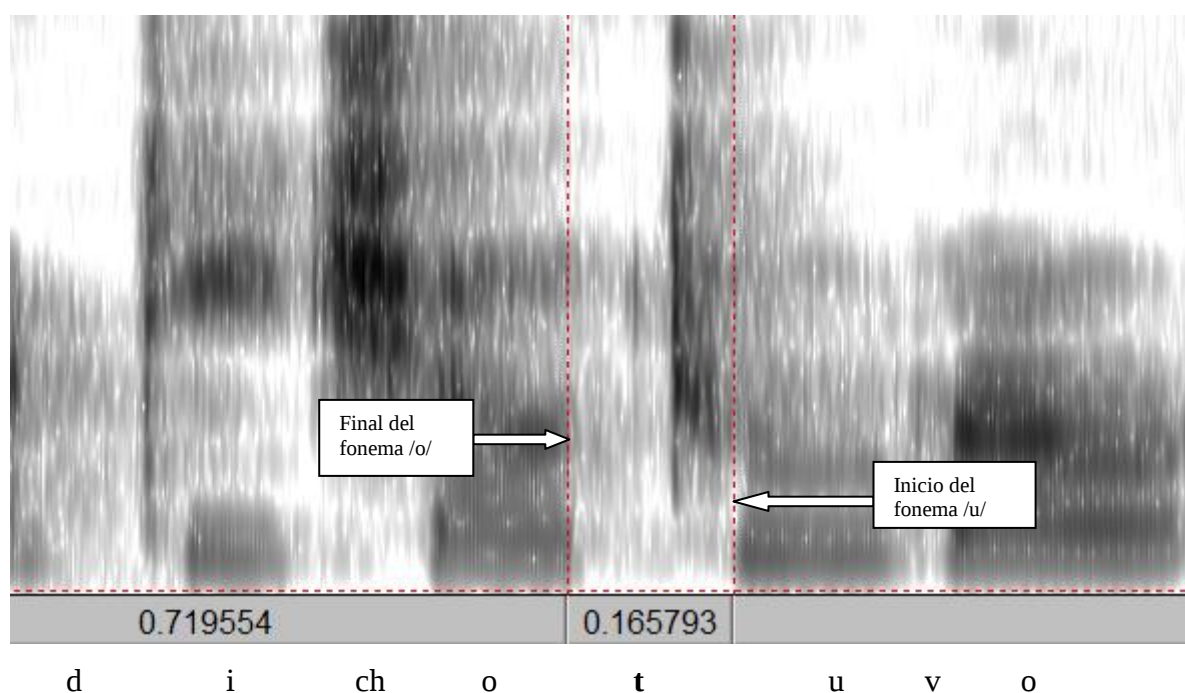


Figura 4. Límites de la grabación. Producción del sonido oclusivo sordo [t] por la informante Chelsea. Tiempo empleado: 165 ms.

En el caso de las oclusivas en inicio de palabra se ha medido desde el final del fonema vocálico /o/ perteneciente a la palabra *dicho* hasta el inicio de la vocal que acompaña a la oclusiva. Los hablantes no han realizado pausa entre la frase marco y la palabra del corpus, lo cual ha permitido establecer claramente la duración de la oclusión. Por su parte para su estudio en interior de palabra la medición comienza en el final de la vocal anterior y finaliza en el inicio de la vocal que acompaña a la oclusiva. El tiempo resultante está expresado en milisegundos (ms). Véase figura 5:

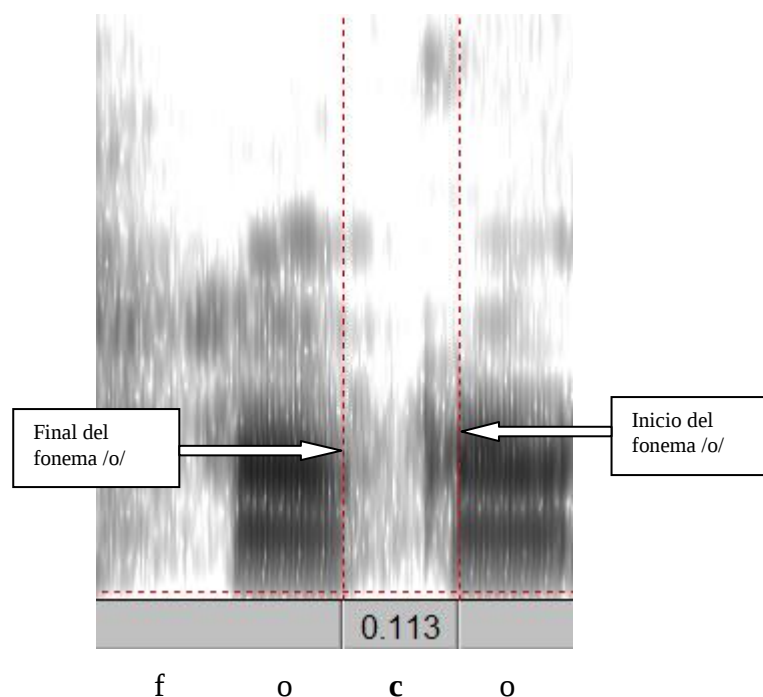


Figura 5. Límites de medición en la oclusiva sorda /k/ en interior de palabra

Por tanto las mediciones corresponden a la duración del sonido tanto en inicio como en interior de palabra y en todos los contextos vocálicos posibles por parte de los informantes.

Lo primero que analizaremos será lo ocurrido con los sonidos oclusivos sordos [p, t, k] cuando se encuentran en inicio de palabra y comentaremos los resultados, mostrando al final unos sonogramas representativos para estudiar también esa huella de la que hemos hablado anteriormente. A continuación seguiremos el mismo proceso para describir y analizar los sonidos oclusivos en interior de palabra.

4.2 RESULTADOS OBTENIDOS PARA LAS OCLUSIVAS SORDAS EN INICIO DE PALABRA.

- 4.2.1 EXPOSICIÓN DE DATOS (en ms):

• SONIDO [p]

	palo	paro	pavo	pego	pena	pera	pino	pira
SARAH	120	139	131	180	123	130	132	125
CHELSEA	133	115	140	125	139	130	146	146
KRIS	123	129	127	138	148	143	137	148
MARTIN	137	127	126	132	131	140	136	142

	piso	pomo	poro	poso	pufu	puro	puso
SARAH	137	153	162	135	143	254	119
CHELSEA	152	139	148	145	149	211	145
KRIS	153	146	152	145	141	141	159
MARTIN	133	152	139	140	142	139	143

• SONIDO [t]

	tara	tala	taza	teja	tela	tema	tilo	timo
SARAH	142	138	146	138	138	154	114	168
CHELSEA	144	160	156	147	152	148	178	223
KRIS	128	135	141	150	135	149	145	159
MARTIN	130	115	128	107	113	143	174	167

	tiro	tomo	toro	tono	tuna	tuno	tuvo
SARAH	129	122	147	142	152	162	175
CHELSEA	160	152	182	160	200	171	165
KRIS	142	141	142	154	148	148	145
MARTIN	145	145	142	141	135	143	145

• SONIDO [k]

	cama	cara	casa	queja	quemo	queso	quise	quiso
SARAH	123	136	170	145	139	129	155	137
CHELSEA	147	126	160	165	187	142	154	157
KRIS	134	131	135	145	147	133	147	160
MARTIN	122	114	121	125	153	118	138	162

	quite	coche	cole	come	cuba	cuna	cura
SARAH	130	130	138	131	16	131	159
CHELSEA	150	154	169	139	239	170	171
KRIS	149	138	140	146	160	164	144
MARTIN	137	122	121	133	128	132	136

- En el siguiente cuadro presentamos los resultados obtenidos teniendo en cuenta la duración media que cada informante tarda en producir cada oclusiva sorda.

	[p]	[t]	[k]
SARAH	146	144	141
CHELSEA	145	167	162
KRIS	142	144	145
MARTIN	137	138	131

- Finalmente completamos el cuadro anterior estableciendo la comparación entre la duración del tiempo empleado para la producción de cada oclusiva en inicio de palabra por los informantes, con la duración empleada por un nativo.

	[p]	[t]	[k]
SARAH	146	144	141
CHELSEA	145	167	162
KRIS	142	144	145
MARTIN	137	138	131
NATIVO	96	100	115

- Los gráficos que presentamos a continuación muestran: las diferencias existentes en el tiempo de duración para la producción de cada sonido por parte de los informantes (figura 6); y la comparación entre la duración de la producción de las oclusivas sordas en inicio de palabra entre los propios informantes y con los hablantes nativos (figura 7). Completamos esta primera exposición de datos con dos sonogramas producidos por los informantes.

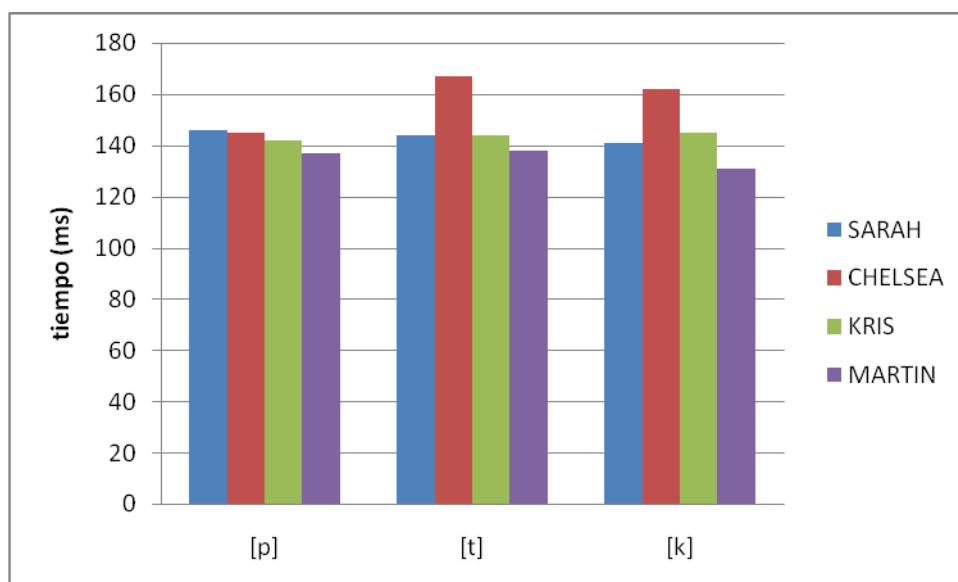


Figura 6. Gráfica comparativa de la duración en la producción de cada oclusiva sorda por los informantes

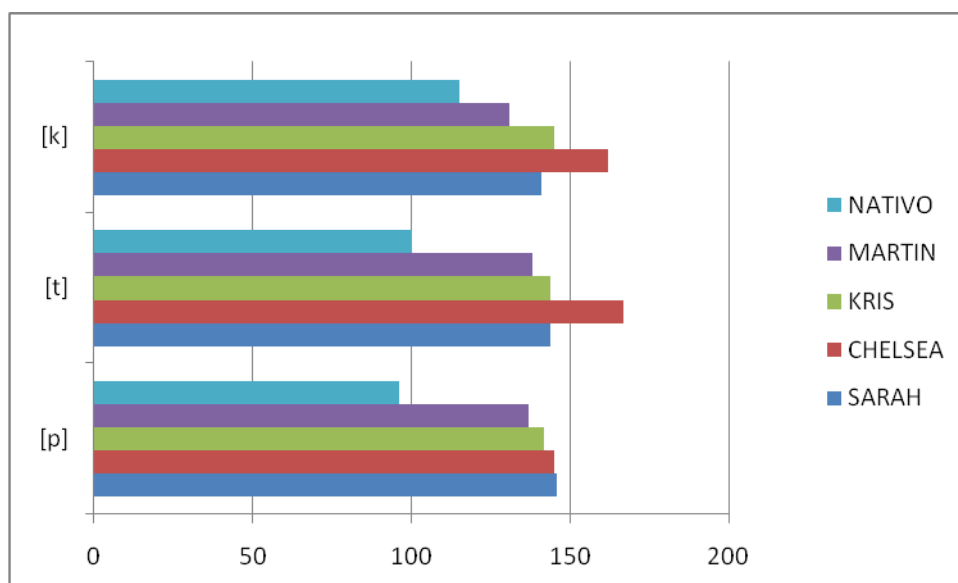


Figura 7. Comparativa del tiempo de producción de cada oclusiva sorda en inicio de palabra entre los informantes y los nativos.

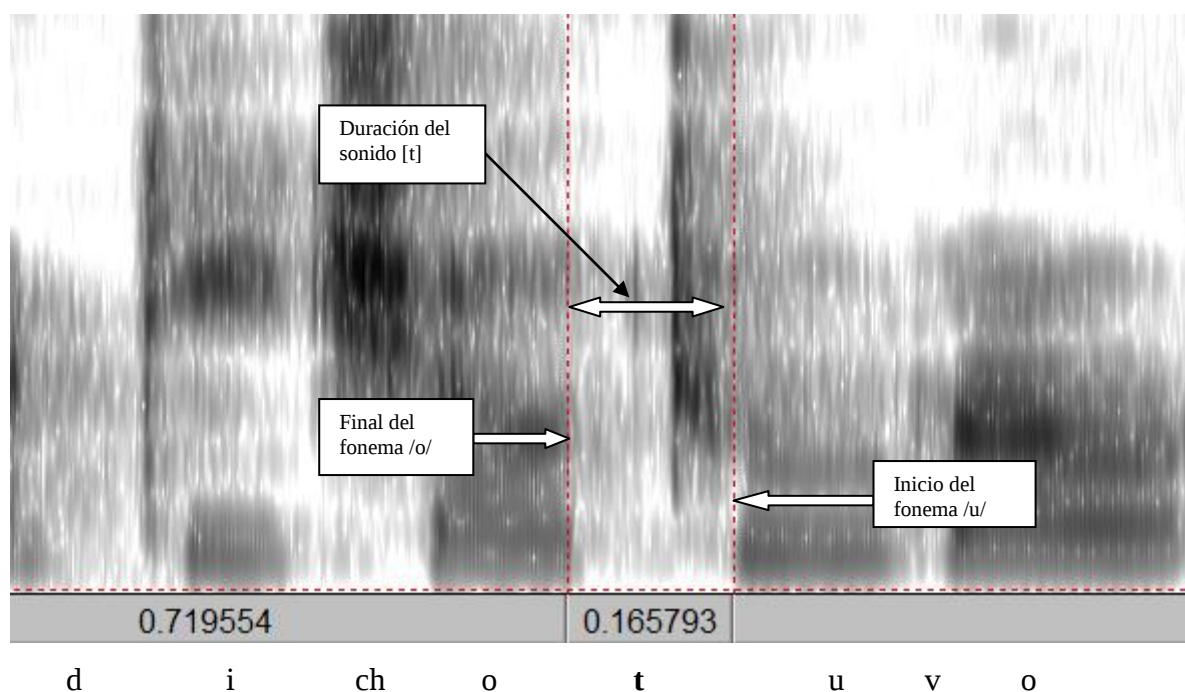


Figura 8. Medición del sonido oclusivo sordo [t] en inicio de palabra por la informante Chelsea.
Tiempo empleado para su producción: 165 ms

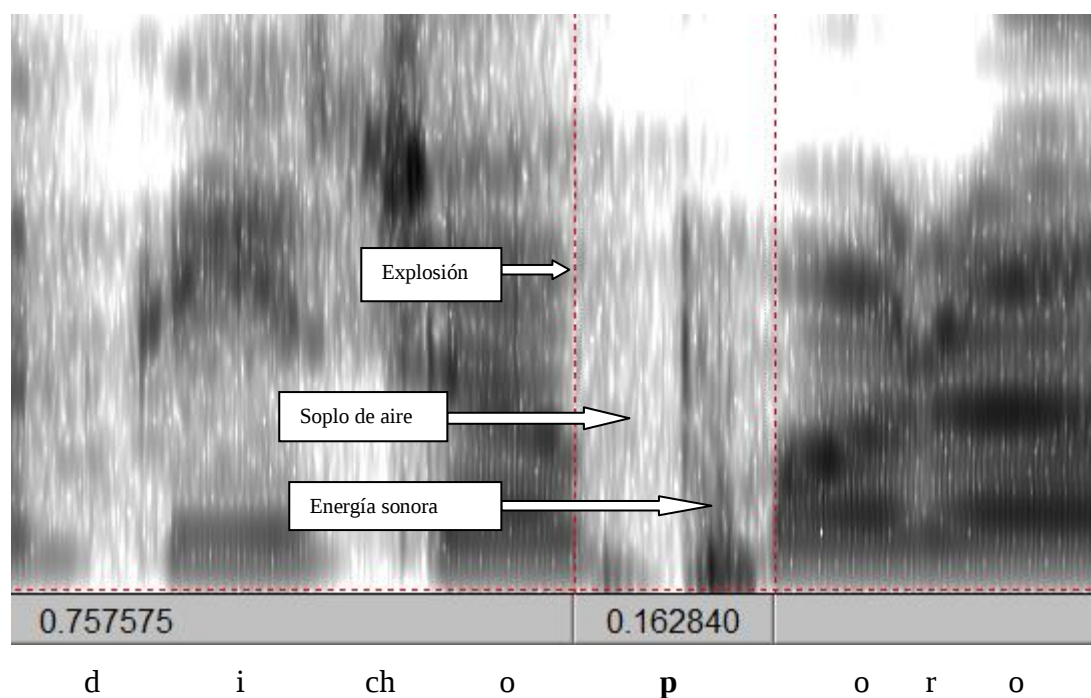


Figura 9. Momento de la explosión, soplo de aire y comienzo de la vibración, en la producción del sonido oclusivo sordo [p] en inicio de palabra por la informante Sarah.
Tiempo empleado: 162 ms

- 4.2.2 ANÁLISIS DE LOS DATOS EXPUESTOS:

De estos datos se desprenden varias consideraciones importantes:

- Los valores obtenidos permiten afirmar que se cumple la primera parte de la hipótesis. Es decir los alumnos anglohablantes de español transfieren la aspiración propia de su lengua materna al español cuando pronuncian los sonidos oclusivos sordos en inicio de palabra.
Hemos visto cómo la duración en la producción del sonido es un indicador que permite confirmar nuestra hipótesis. De esta manera los datos que vemos reflejados en la figura 7 nos muestran que el tiempo empleado por los informantes en la producción de las oclusivas sordas en inicio de palabra es mucho mayor que el empleado por un nativo.
Si comparamos los sonogramas de las figuras 8 y 9, correspondientes a la producción de los informantes, con los sonogramas presentados más arriba (figuras 2 y 3), correspondientes a hablantes nativos, vemos como tanto el tiempo empleado, como la huella dejada en el sonograma son diferentes. La pronunciación nativa presenta un momento de silencio seguido de la explosión simultánea con la vibración. En la pronunciación de los informantes no se produce ese silencio, sino que muestra ruido producido por el soplo de aire característico de la aspiración. Además el tiempo empleado para la producción del sonido, como ya hemos señalado, es superior en los sonidos aspirados.
- Por otro lado, dentro de la descripción de la aspiración, podemos observar (figura 4) cómo tres de los informantes (Sarah, Cris y Martin) emplean prácticamente el mismo tiempo para producir los tres sonidos, mientras que Chelsea si bien se mantiene en los mismos parámetros que el resto en la producción del sonido [p], incrementa considerablemente su tiempo de producción para los sonidos [t, k]. Según presentan varios estudios como el citado anteriormente de Martínez Celdrán (1998), el de M^a L. Castañeda (1986) o el de Dolors Poch (1984), el sonido velar [k] tiene una mayor duración que el sonido dental [t] y este a su vez es mayor que el sonido labial [p] que es el más breve.
- Por último, orientando estos datos hacia una primera aproximación desde la perspectiva didáctica, podemos decir que nos encontramos ante cuatro informantes que todavía se mantienen muy lejos de la corrección de este error. Podemos considerar que cuanto más se acerque el tiempo utilizado para producir estos sonidos al tiempo que emplea un nativo, más cerca se encontrará el alumno de corregirlo. Así, de los datos podemos situar a Martin como claramente el más cercano a esta corrección, a Chelsea más alejada, mientras que Sarah y Kris se encuentran en un término medio entre ambos. Por tanto los ejercicios que propondremos en el apartado de didáctica estarán encaminados a subsanar este error, que como hemos dicho en la

introducción aunque no interrumpe la comunicación sí que favorece el mantenimiento del acento extranjero por parte del alumno.

4.3 RESULTADOS OBTENIDOS PARA LAS OCLUSIVAS SORDAS EN INTERIOR DE PALABRA.

- 4.3.1 EXPOSICIÓN DE DATOS:

• SONIDO [p]

	mapa	lupa	lapa	lope	tope	zope	rapo	sapo
SARAH	110	127	100	111	103	111	128	132
CHELSEA	112	118	107	128	110	110	175	112
KRIS	96	103	95	96	112	111	116	97
MARTIN	91	102	97	101	85	88	104	88

	tapo
SARAH	124
CHELSEA	129
KRIS	111
MARTIN	77

- SONIDO [t]

	beta	gata	meta	dote	late	mate	bato	gato
SARAH	113	100	97	104	103	113	86	95
CHELSEA	128	128	138	151	145	123	121	145
KRIS	99	103	111	110	112	121	98	105
MARTIN	78	82	95	1	86	117	85	82

	mito
SARAH	86
CHELSEA	128
KRIS	104
MARTIN	85

– SONIDO [k]

	boca	nuca	saca	jeque	roque	toque	caqui	maqui
SARAH	92	91	85	110	99	86	120	111
CHELSEA	112	104	125	103	138	129	130	159
KRIS	99	103	102	124	103	95	111	112
MARTIN	74	96	86	102	94	87	89	101

	paqui	foco	loco	taco
SARAH	80	101	84	81
CHELSEA	167	109	117	113
KRIS	115	100	110	94
MARTIN	100	94	95	82

- En el siguiente cuadro presentamos los resultados obtenidos teniendo en cuenta la duración media que cada informante tarda en producir cada oclusiva sorda en posición interna de palabra.

	[p]	[t]	[k]
SARAH	116	100	95
CHELSEA	122	134	126
KRIS	104	107	106
MARTIN	93	90	92

- Finalmente completamos el cuadro anterior estableciendo el tempo que cada informante emplea para producir cada oclusiva sorda en posición interna de palabra en comparación con la duración empleada por un nativo.

	[p]	[t]	[k]
SARAH	116	100	95
CHELSEA	122	134	126
KRIS	104	107	106
MARTIN	93	90	92
NATIVO	96	100	115

- Mostramos a continuación los resultados de manera gráfica, como lo hemos hecho anteriormente. En este caso la figura 10 muestra la producción de cada oclusiva por cada uno de los informantes en relación con el tiempo empleado para ello. La figura 11 representa una comparación del tiempo empleado por los informantes en producir las oclusivas sordas en interior de palabra en relación con un nativo. Finalmente exponemos dos sonogramas representativos.

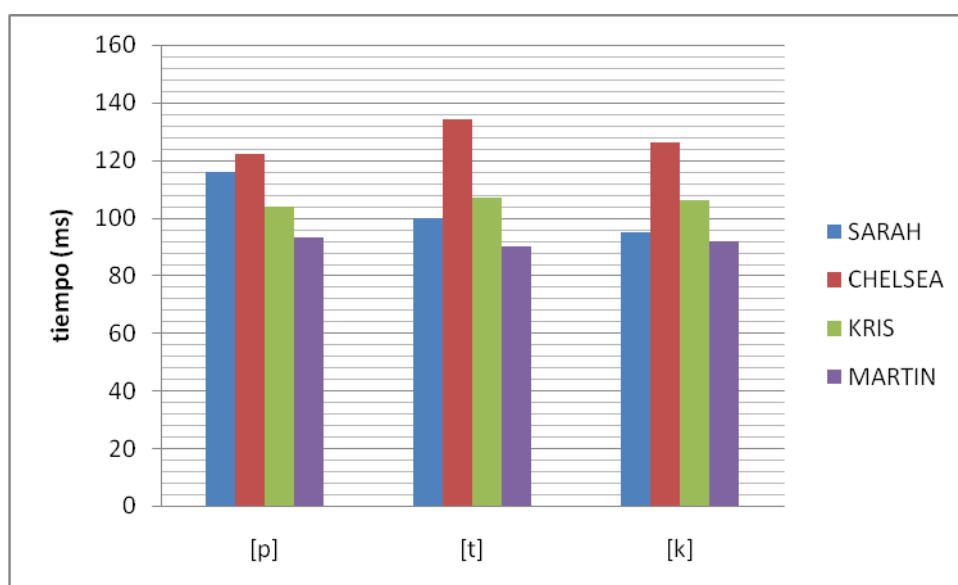


Figura10. Gráfica comparativa de la producción de cada oclusiva por los informantes

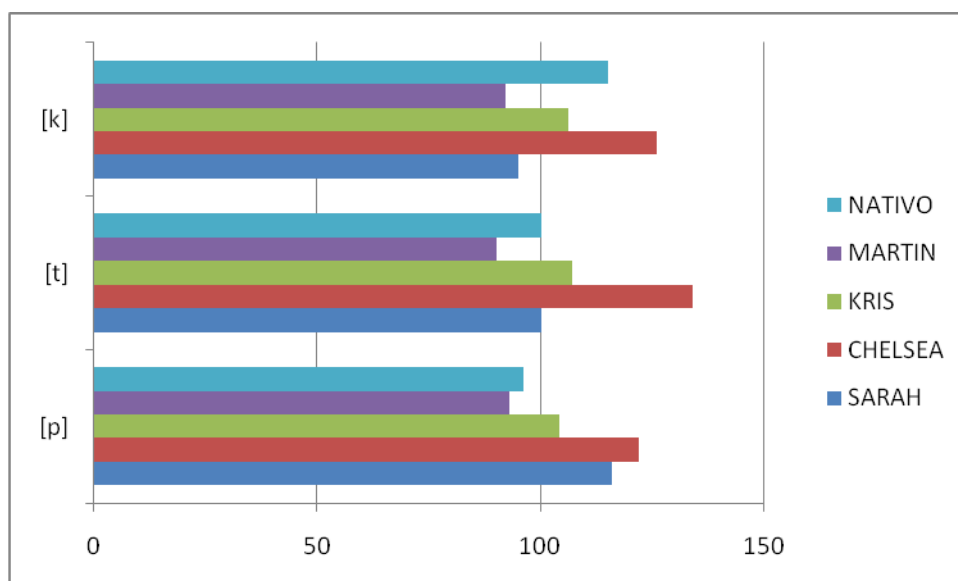


Figura11. Comparativa del tiempo de producción de las oclusivas sordas en interior de palabra entre los informantes y los nativos.

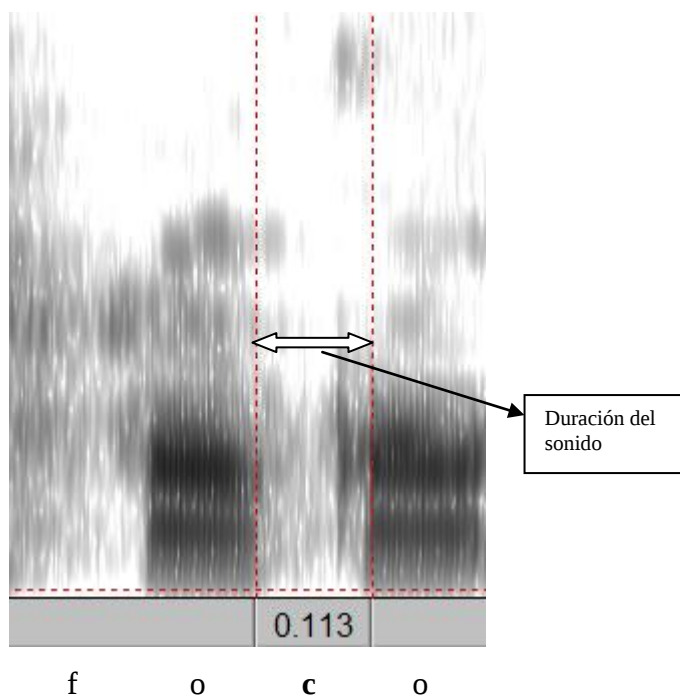


Figura 12. Producción de la oclusiva sorda /k/ en interior de palabra por la informante: Kris.
Duración del sonido: 113 ms.

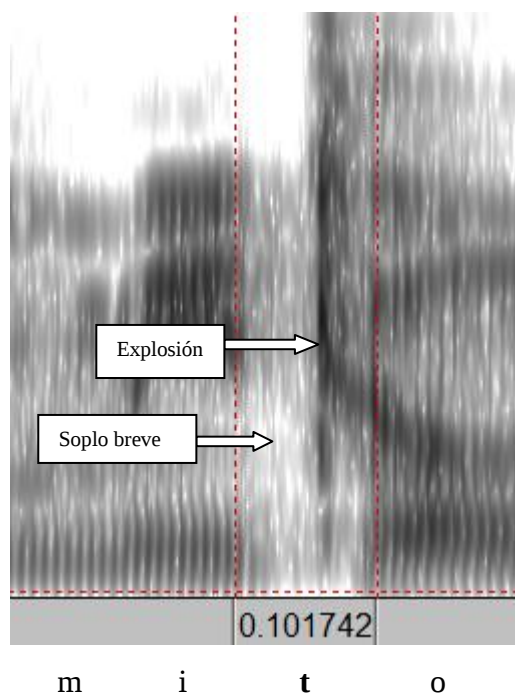


Figura 13. Producción de la oclusiva sorda /t/ en interior de palabra por el informante: Martin.
Duración del sonido: 101 ms.

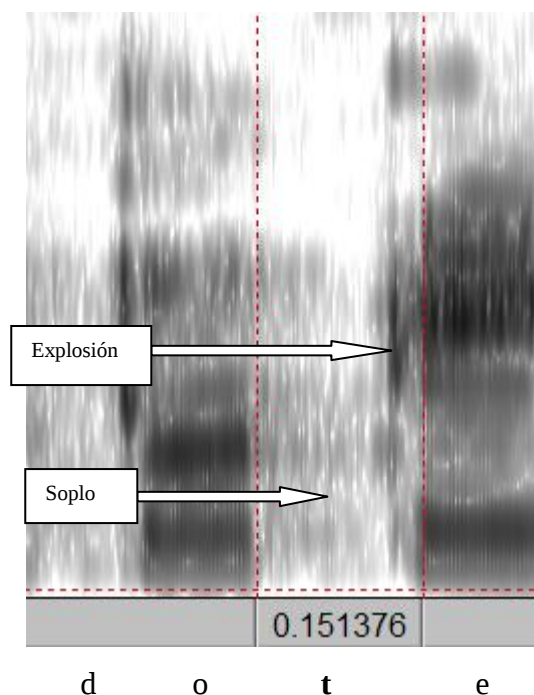


Figura 14. Producción del sonido oclusivo sordo [t] en interior de palabra por la informante Chelsea. Tiempo empleado para la pronunciación: 151 ms.

- 4.2.3 ANÁLISIS DE LOS DATOS EXPUESTOS:

Una vez expuestos los datos y asimilados los gráficos pasamos a hacer un primer análisis de los mismos. De ellos podemos extraer varios apuntes:

- Los informantes en posición interna de palabra producen los fonemas [p, t, k] de manera muy similar a los nativos hispanohablantes. En nuestra hipótesis inicial exponíamos que en interior de palabra los hablantes anglófonos cuando pronuncian en español producen oclusión como lo hace un hispanohablante. Esta afirmación no es completamente correcta ya que en algunos de los informantes estudiados el tiempo empleado es superior al de un hablante nativo, como podemos observar en la figura 14. Además debemos señalar que la huella dejada en el sonograma tampoco es como la de un hablante nativo, no presenta una total ausencia de sonido, un silencio, sino que sigue manteniendo un soplo aunque mucho

más breve.

De esta forma en el sonograma de la figura 14, vemos que el tiempo empleado por esta informante se mantiene muy alejado de lo que establecíamos como propio de un nativo, que para este sonido [t] son 100 ms, mientras que nuestra informante emplea 151 ms. Respecto a la huella, los tres sonogramas representados en las figuras 12, 13 y 14, no presentan ese silencio propio de las oclusivas del español que veíamos en los sonogramas extraídos de Antonio Quilis y Martínez Celdrán (figuras 2 y 3). En el caso de los sonogramas de los informantes, presentan todavía ruido que se corresponde con un breve soplo, previo a la explosión. A pesar de ello, el tiempo empleado para la producción del sonido de las figuras 12 y 13 es igual al que produce un hablante nativo.

- Entre los propios informantes observamos que tanto Sarah como Kris emplean un tiempo similar, ligeramente superior al tiempo empleado por un nativo. Chelsea por su parte emplea un tiempo muy superior, produce estas oclusivas sordas interiores con aspiración (figura 14), y Martín pronuncia las oclusivas interiores en un tiempo igual al de un nativo.
- Utilizando estos datos en la didáctica de ELE podemos afirmar que Martín no necesita una corrección en la pronunciación de las oclusivas sordas en interior de palabra. Sarah y Kris solamente necesitan un trabajo de reconocimiento de que ese sonido es similar al suyo propio, y Chelsea necesita un trabajo mayor ya que es la informante que más alejada está de la corrección fonética.

APLICACIÓN DIDÁCTICA

5. APLICACIÓN DIDÁCTICA.

En este momento debemos retomar nuevamente los objetivos que nos marcábamos en la introducción. Decíamos en ella que nuestro trabajo pretende ser una aportación a la enseñanza de la pronunciación de español en la clase de lengua extranjera, este es el objetivo general que nos hemos marcado desde el inicio.

Después de haber descrito y analizado un error concreto cometido por un alumno determinado: la aspiración de las oclusivas sordas por parte de los alumnos anglófonos, pasaremos a proponer una serie de ejercicios para llevar a cabo su corrección, y de esta manera completar esos objetivos.

Antes de comenzar con la presentación de los ejercicios debemos primero dejar claros algunos aspectos que atañen a la metodología de la corrección fonética. De manera breve nos referiremos a algunos métodos de enseñanza que nos servirán como aproximación a la corrección fonética.

Finalmente nos centraremos en nuestro caso concreto y abordaremos los ejercicios que el alumno necesita para su corrección.

5.1 CONSIDERACIONES PREVIAS.

- 5.1.1 APROXIMACIONES A LA CORRECCIÓN FONÉTICA (MÉTODOS).

Siguiendo las directrices de la página web de Joaquim Llisterri (<http://liceu.uab.cat/~joaquim/home.html>), podemos diferenciar varios métodos de aproximación a la corrección fonética y la enseñanza de pronunciación. A continuación veremos algunos de ellos.

- *El método articulatorio:* Se basa en la descripción explícita de los movimientos que llevan a cabo los distintos órganos encargados de la producción de un sonido. Para ello se emplean imágenes esquematizadas que reflejan esos movimientos. El alumno debe reconocerlos y así poder determinar dónde se encuentran sus errores de pronunciación. Existen varios inconvenientes asociados a este procedimiento, por ejemplo los errores que se deben a la percepción de un sonido más que a su producción o los problemas asociados a la enseñanza de un sonido de manera aislada, a los que ya hemos aludido en capítulos anteriores.
- *Métodos basados en la audición y la repetición:* Como afirma Llisterri estos métodos “se fundamentan en la retroalimentación propia del proceso audiofonatorio”. Se trata de

ejercicios de escuchar y repetir listados de palabras con la producción del sonido que queremos enseñar. A su vez las actividades de pares mínimos también se pueden incluir en este modelo.

- *Métodos basados en la informática:* Las herramientas que nos proporciona la red son muy valiosas y pueden servir de apoyo para la enseñanza de la pronunciación de un idioma, en este caso el español. Además de servirnos de apoyo en nuestro proceso de enseñanza, también ayuda al alumno a tener una mayor autonomía en su aprendizaje ya que desde su ordenador puede llevar a cabo una serie de ejercicios. Desde aspectos más técnicos sobre la colocación de los órganos que participan en la producción de los sonidos: <http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html> hasta la visualización de las características de los sonidos en un sonograma con el programa *praat*. Pasando por otros ejercicios más sencillos de grabación propia y comparación con la producción de un nativo: [https://calico.org/p-39-Pronunciation%20\(10/2000\).html](https://calico.org/p-39-Pronunciation%20(10/2000).html).

Todos estos métodos se completan con otros encargados de corregir aspectos de la fonética tan importantes como el acento o la entonación, pero no creemos que sea necesario detenerse en ellos por estar fuera de nuestro objeto de estudio.

Debemos tener en cuenta que todos los ejercicios, actividades y métodos deben adaptarse a un nivel determinado, a unas características y a las necesidades propias de los alumnos. Así, el método articulatorio y con él todas las herramientas de la red que lo sirven de apoyo e incluso la transcripción fonética, pueden ser muy útiles en niveles de enseñanza altos o incluso para estudiantes extranjeros que se estén formando como filólogos, pero quizás en niveles bajos no se pueda ir más allá de la simple muestra de dónde se coloca la lengua para producir un determinado sonido.

5.2 CORRECCIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN DE LAS OCLUSIVAS SORDAS

Como hemos visto en el análisis de los resultados obtenidos, la hipótesis que habíamos propuesto en la introducción se cumple en su mayor parte. Es decir, los alumnos de habla inglesa que aprenden español producen las oclusivas sordas como lo hacen en su lengua materna, aspirando en

inicio de palabra ese sonido y produciendo una aspiración más breve en interior. Además, el análisis contrastivo nos ha mostrado que el sonido [t] varía su punto de articulación, en español es dental mientras que en inglés es alveolar, por tanto retrasa su posición.

De esta manera tenemos fijados los errores que debemos corregir: la aspiración de las oclusivas y el punto de articulación del sonido [t]. Lo haremos teniendo en cuenta el nivel de los estudiantes que cometen este error: A1, A2 y B1, y tratando de integrar los ejercicios en una unidad didáctica, que era una de las reivindicaciones realizadas en la introducción.

Antes de continuar con la creación de los ejercicios, en primer lugar debemos puntualizar que cuando hablamos de pronunciación debemos diferenciar dos niveles: producir y reconocer. No sólo se trata de pronunciar, sino también de reconocer lo que pronuncian los demás (Encina Alonso, 1994:100). En esta misma línea Dolors Poch (1999:63) afirma: “La audición, por tanto, regula la producción”. Es decir debemos tener en cuenta que en muchas ocasiones los errores de pronunciación tienen su origen en la percepción del sonido concreto, el alumno no es capaz de detectar el sonido que debe producir o simplemente lo asocia y lo produce como un sonido propio de su lengua materna. Esto es lo que en capítulos anteriores denominamos *teoría de la criba fonológica*.

En nuestro caso concreto los estudiantes anglófonos transfieren la producción de las oclusivas sordas al español, lo pasan por su criba fonológica. Por tanto, además de hacer ejercicios que traten de eliminar la aspiración, debemos en primer lugar hacerles reconocer que ese mismo fonema y grafía que existe en ambos idiomas, se produce en español de manera diferente a cómo se produce en su lengua materna. Este sería un primer paso para que sean conscientes de qué error están cometiendo, y así posteriormente pasar a una corrección más efectiva de la pronunciación.

En segundo lugar debemos describir la metodología que vamos a emplear para la creación de los ejercicios, teniendo en cuenta el nivel de nuestros alumnos, sus necesidades, así como lo expresado en el párrafo anterior sobre la importancia del reconocimiento del sonido como paso previo a una corrección en la producción.

Como hemos dicho se trata de un error cometido por alumnos en los niveles bajos de la escala del aprendizaje, por tanto su corrección puede incorporarse en cualquiera de estos niveles. En nuestro caso vamos a proponer actividades para los niveles A2 y B1.

Un primer paso para la corrección de este error es que los propios alumnos sean capaces de percibir la diferencia existente entre la producción de este sonido en su lengua y en la lengua que están

aprendiendo, el español. De esta manera podrán más adelante centrar de manera más clara los esfuerzos articulatorios necesarios.

Para la corrección de la producción del sonido [t] podemos utilizar mecanismos propios de la *Fonética combinatoria* (Dolors Poch, 1999: 100). En nuestro caso el hablante de lengua inglesa pronuncia este sonido como alveolar y en español es dental, con lo cual debemos adelantar la colocación de la lengua, su punto de articulación. Para ello acompañaremos estas consonantes de las vocales /i/ y /e/ por ser las más adelantadas, además de proporcionarle al alumno información concreta de la diferencia entre los dos sonidos.

5.3 PROPUESTA DE EJERCICIOS

A continuación presentamos dos secuencias de ejercicios, la primera de ella está destinada a la corrección de la aspiración en la producción de las oclusivas sordas por parte de los alumnos anglófonos, y la segunda a corregir el punto de articulación del sonido [t].

- 5.3.1 EJERCICIOS PARA LA CORRECCIÓN DE LA ASPIRACIÓN:

TRES PLATOS DE CALAMARES, POR FAVOR.

Actividad de Aula.

Apartado: Competencias de la lengua

Subapartado: Aspectos fonológicos. La pronunciación de las oclusivas sordas por parte de los alumnos de habla inglesa.

Nivel: A2, B1

Actividad de la lengua implicada: Comprensión auditiva y expresión oral.

Destinatarios: Jóvenes y adultos de habla inglesa.

Recursos: Fichas fotocopiadas, grabación de los sonidos del español y reproductor de CD.

DESCRIPCIÓN

Con esta actividad pretendemos que el alumno sea capaz de pronunciar de manera correcta los

sonidos oclusivos sordos del español [p, t, k]. Nuestro tipo de alumno aspira estos sonidos en determinados contextos fonéticos en su idioma, por tanto en primer lugar debemos enseñarle a reconocer los dos alófonos que presentan las oclusivas sordas en su idioma: aspirado y no aspirado. Una vez hemos conseguido este primer objetivo, el siguiente paso será que ellos mismos sean capaces de percibir cuál de las dos opciones (aspirada o no aspirada) es la que se utiliza en español, para ello usaremos pares mínimos con vocabulario de ambos idiomas.

Estos ejercicios están destinados a la percepción, a continuación presentaremos otros destinados a la producción del sonido. Estos se basan en la técnica de la pronunciación matizada, esta consiste como afirma Dolors Poch (1999:105) “en proporcionar al alumno un modelo que va en la dirección del sonido que debe pronunciar (es decir, en la dirección contraria a su error) pero que sea mucho más exagerado que el sonido de referencia”. En nuestro caso un sonido aspirado requiere de una mayor fuerza de articulación, lo que haremos con nuestro ejercicio es que el alumno practique con un sonido más débil, en este caso las oclusivas sonoras, y así poder conducirlo hacia la pronunciación de la oclusiva sorda sin aspiración. Para completar este ejercicio el alumno debe pronunciar estos sonidos precedidos por el sonido [s] ya que como ha visto en los ejercicios de percepción, en su idioma después de este sonido no producen aspiración.

Las actividades de pronunciación están introducidas por un ejercicio de léxico, encargado en un primer momento de presentar este tipo de sonidos, y será retomada al final de la secuencia para la práctica oral.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

La actividad propiamente de pronunciación está introducida por un ejercicio de léxico que nos sirve para que el alumno tenga un primer contacto con esos sonidos que pretendemos trabajar. Se trata de una actividad con léxico relacionado con la comida española (Ficha 1), en ella aparecen una serie de palabras que contienen estos sonidos. Una vez realizada esta actividad se anunciará a los alumnos que vamos a hacer una serie de prácticas de pronunciación, y una vez terminadas se retomará la actividad inicial con una práctica oral controlada.

PASOS DE LA ACTIVIDAD

1. Después de realizar los ejercicios introductorios (Ficha 1), anunciamos a los alumnos que vamos a llevar a cabo una serie de ejercicios de práctica de pronunciación, en concreto de los sonidos [p, t,

k]. En primer lugar, como primer ejercicio de percepción, mostramos una serie palabras en inglés que presentan la forma aspirada y no aspirada de pronunciar cada sonido (Ficha 2). Tratamos entonces de guiar al alumno hacia la reflexión con una serie de preguntas como: *¿Crees que los sonidos marcados en cada pareja son iguales?, ¿Pronuncias de la misma manera cuando el sonido está en interior de palabra o en inicio?, ¿Qué diferencias encuentras?*

2. Tras percibir la diferencia existente en su idioma, el siguiente paso es que perciban cómo se pronuncia en español. Seguiremos el mismo sistema, es decir, utilizaremos pares de palabras aunque esta vez en los dos idiomas, en una columna en inglés en la otra en español (Ficha 3). Los alumnos serán los encargados de leer cada palabra de la columna de su lengua y una grabación mostrará la pronunciación en español. Nuevamente el profesor debe guiar al alumno con preguntas del tipo: *¿Se utiliza en español los dos tipos de pronunciaciones?, ¿Cuál de las formas utilizamos en español?, ¿Se pronuncia en español de la misma manera en interior y en inicio de palabra?*

Estas preguntas deben llevar al alumno finalmente al reconocimiento del sonido que utiliza el español: no aspirado. Para completar este primer paso de percepción del sonido el profesor puede proporcionar al alumno una breve descripción del sonido oclusivo y su diferencia con el aspirado, simplemente aludiendo a la duración y sobre todo al soplo de aire que los diferencia. Esto lo puede completar si el aula lo permite mostrando la página web de fonética de la Universidad de Iowa: **(www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html)**

Los ejercicios y las reflexiones de este paso dos deben llevar al alumno a reconocer que en español no se aspira el sonido oclusivo sordo, y que se produce de manera muy similar a como ellos lo producen en interior de palabra o tras el sonido [s].

3. Después de los ejercicios de percepción, pasamos a las actividades de producción. Los alumnos ya saben qué elemento deben eliminar en su producción para que el sonido oclusivo suene como el de un nativo. Estas actividades están basadas, como hemos dicho, en la técnica de la pronunciación matizada. El alumno debe practicar repetidamente con un listado de sílabas que contienen oclusivas sonoras para finalmente pasar a producir la oclusiva sorda sin aspiración (Ficha 4).

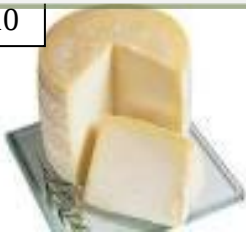
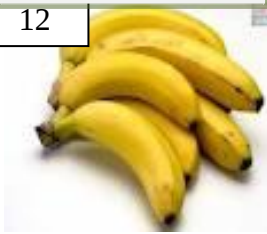
4. El siguiente ejercicio de producción está relacionado con la descripción que el alumno ha sido capaz de realizar sobre este sonido en su idioma. Ha detectado que tras el sonido [s] pronuncia la oclusiva sin aspiración, por tanto le vamos a proporcionar este contexto fonético en español para que practique esa oclusión. Para ello debe realizar el ejercicio de relacionar detallado en la ficha 5.

5. Para concluir con la actividad, retomaremos los ejercicios de la introducción. El profesor dividirá la clase en grupos, cada uno de ellos debe preparar un diálogo utilizando las palabras y expresiones aprendidas a lo largo de los ejercicios: pedir en un restaurante, comprar en un mercado... y posteriormente representarlo frente al resto de la clase. Los alumnos deberán producir los sonidos practicados e incluso pueden ser ellos mismos los que corrijan a sus propios compañeros, siempre con la supervisión del profesor.

FICHAS

FICHA 1.

1. Observa las siguientes imágenes, todas ellas representan productos o platos de la dieta española:

1  	2  	3  	4 
5  	6  	7  	8 
9  	10  	11  	12 

- 1.1 A continuación tienes los nombres de cada uno de cada uno de ellos, debes colocarlos de manera correcta debajo de la imagen que le corresponda.

Queso tomate paella patatas fritas tortilla pan
tarta café vino tinto plátanos carne calamares

- 1.2 Relaciona cada uno de los productos y platos que hemos visto con su forma de pedirlos en una tienda o en un bar. Sigue el ejemplo que proponemos:

Ejemplo: Un plato de paella

Una ración de	Vino tinto
Un par de	Tarta
Un pincho de	Queso
Tres copas de	Paella
Una cuña de	Plátanos
Una tapa de	Tomates
Una taza de	Tortilla
Un plato de	Calamares
Dos barras de	Carne
Una porción de	Pan
Dos kilos de	Café
Media docena de	Patatas fritas

1.3  Escucha la siguiente grabación. En ella aparecen varias personas pidiendo esos productos y platos. Comprueba si tu ejercicio anterior es correcto.

FICHA 2

[p]	[t]	[k]
Paint/ happy Pot/tape Point/top Palace/Spain Poster/open	Tall/attack Telephone/steak Table/route Team/stone Time/past	Cow/wake Corn/market Close/sky Call/peeking Quiet/speak

FICHA 3

[p]	[t]	[k]
Español / inglés	Español / inglés	Español / inglés
Patata/potatoes Plato/plate Porción/portion Palacio/palace Paraíso/paradise	Tomates/tomatoes Té/tea Teléfono/telephone Terminal/terminal Testamento/testament	Café/coffee Copa/cup Capital/capital Copia/copy Correcto/correct

FICHA 4

[p]		[t]		[k]	
BO	EBO	DO	EDO	GO	EGO
BE	OBO	DE	ODO	GUE	OGO
BU	UBO	DU	UDO	GU	UGO
BI	OBA	DI	ODA	GUI	OGA
BA	ABA	DA	ADA	GA	AGA
PA	APA	TA	ATA	KA	AKA

FICHA 5

A continuación debes unir una palabra de la columna de la izquierda con una de la derecha. Una vez finalizado comprueba tu ejercicio con tu compañero y pronuncia cada una de las secuencias.

Ejemplo: Es café

PATATAS	UNOS
TOMATES	LAS
CAFÉ	DOS
COPAS	LOS
PIMIENTOS	TRES
PLATOS	ES

- 5.3.2 CORRECCIÓN DEL PUNTO DE ARTICULACIÓN DE [t]

TU, TE, TI, CONTIGO

Actividad de Aula.

Apartado: Competencias de la lengua

Subapartado: Aspectos fonológicos. La pronunciación de la oclusiva sorda [t] por parte del alumno de habla inglesa.

Nivel: A2, B1

Actividad de la lengua empleada: Comprensión auditiva y expresión oral

Destinatarios: Jóvenes y adultos de habla inglesa.

Recursos: Fichas fotocopias, grabación de los sonidos del español y reproductor de CD.

DESCRIPCIÓN

Con esta secuencia de actividades pretendemos que el alumno de habla inglesa perciba que el sonido oclusivo sordo [t] presenta un punto de articulación diferente en la pronunciación inglesa y en la española. En la inglesa se trata de un sonido alveolar mientras que en español es un sonido dental. Por tanto lo que debemos conseguir con nuestras actividades es que: primero perciba esa diferencia y después sea capaz de adelantar el punto de articulación del sonido. Para ello utilizaremos técnicas propias de la fonética combinatoria y la pronunciación matizada.

Como vemos en el título, estos ejercicios pueden ser introducidos en una clase de gramática (pronombres), como una práctica de pronunciación.

INTRODUCCIÓN A LA ACTIVIDAD

Dentro de la clase de gramática, una vez revisados los pronombres, el profesor debe anunciar a los alumnos que van a realizar unas prácticas de pronunciación con el sonido [t]. Para motivar a los alumnos y para que sea un ejercicio distendido el profesor muestra un video extraído de youtube: <http://www.youtube.com/watch?v=eiyOFR12WNk>, en él aparecen dos niños de pocos meses de

edad comunicándose entre ellos mediante el silabeo de *ta, ta, ta, ta...* Podemos preguntar a los alumnos de qué creen que están hablando...

Una vez terminada esta introducción les decimos que vamos a practicar la pronunciación de este sonido.

PASOS DE LA ACTIVIDAD

1. En primer lugar debemos hacerles percibir que colocan la lengua en un lugar diferente de lo que lo hacemos en español para pronunciar este sonido. Para ello utilizaremos una serie de palabras en su lengua materna y en español (Ficha 1). Ellos producirán las propias del inglés y una grabación las del español.

Este ejercicio de percepción estará acompañado de una pequeña explicación técnica por parte del profesor. Se ceñirá simplemente a mostrarles que la diferencia está en el lugar en el que colocan la lengua. Para ello el profesor se puede ayudar, si dispone de ello, de la página web de la University of Iowa (www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html).

2. Una vez hemos conseguido que perciban cuál es la diferencia, debemos centrarnos en la producción del sonido. Utilizaremos para ello la fonética combinatoria y la técnica de la pronunciación matizada. El sonido producido por los anglófonos es alveolar y necesitamos que sea dental, por tanto debemos acompañar el sonido con vocales lo más adelantadas posibles. En este caso las vocales del español más adelantadas son /i/, /e/.

Para completar el ejercicio de producción debemos practicar sonidos en los que la lengua tenga una posición todavía más anterior que la dental, para ello utilizaremos el sonido interdental /θ/, que en su idioma se trata de un sonido dental.

La suma de ambos criterios: vocales anteriores y uso del sonido interdental, produce una serie de sílabas (Ficha 2) que el alumno debe producir para poder cambiar el punto de articulación del sonido.

3. Finalmente el profesor puede retomar la clase destinada a los pronombres y promover una serie de ejercicios en los que se practique el uso de este sonido.

FICHA 1.

T omates/ t omatoes
T é/ t ea
T eléfono/ t elephone
T erminal/ t erminal
T estamento/ t estament
T elescopio/ t elescope

FICHA 2.

Ce	Ece
Ci	Hace
Ace	Hice
Ice	Haz
Ite	Hazte
Te	Te

CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES:

Llegados a este punto debemos recordar algunos de los aspectos claves que hemos detallado a lo largo de nuestro trabajo. En él hemos resumido los puntos básicos de la fonética española, lo que nos sirvió de base para presentar los principales problemas a los que se enfrenta un anglohablante cuando aprende español. Posteriormente focalizamos nuestro estudio en uno de esos problemas en concreto: la aspiración de las oclusivas sordas.

Es en este momento cuando debemos retomar la hipótesis de inicio que nos planteamos en la introducción. En ella exponíamos que los hablantes de habla inglesa que aprenden español transfieren su modo de producir las oclusivas sordas de su lengua materna al español. Es decir, aspiran este sonido en inicio de palabra, cuando esto no existe en castellano, y mantienen la oclusión similar a la nuestra cuando el sonido se encuentra en interior de palabra.

Los resultados obtenidos de las grabaciones y sus análisis nos muestran que estábamos en lo cierto, al menos en la mayor parte de lo expuesto en la hipótesis.

En efecto, los informantes anglófonos transfieren esa aspiración en **posición inicial** de palabra. En los sonogramas mostrados en el apartado anterior, tanto el tiempo que emplean en producir esos sonidos, como la huella que dejan en el propio sonograma demuestran que se produce tal aspiración: manifiestan una mayor duración del sonido y un soplo de aire en el momento de la explosión como paso previo a la vibración. Reproducimos a continuación un sonograma demostrativo de ello:

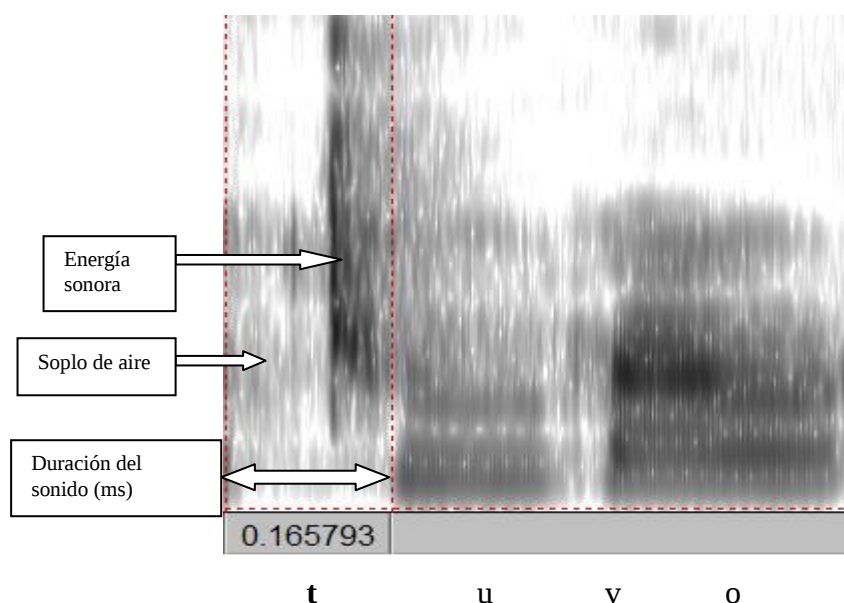


Figura 13. Producción del sonido oclusivo sordo [t] en inicio de palabra

Sin embargo en **posición interior** muestran variedad en la producción. Mientras que tres de los informantes emplean un tiempo muy similar al empleado por un nativo, un cuarto informante lo produce en un tiempo mucho mayor. Podemos decir para este caso que aspira tanto en inicio como en interior de palabra. Por tanto para este informante no se cumple nuestra hipótesis de manera completa.

A esto debemos añadir que los cuatro informantes, a pesar de que tres de ellos emplean un tiempo igual al de un nativo, sus sonogramas presentan diferencias con respecto a este, también en interior de palabra. El silencio propio de las oclusivas sordas del español no aparece en sus sonogramas, en su lugar sigue apareciendo un ruido propio de un soplo de aire similar al de la aspiración, pero mucho más breve. Como ejemplo mostramos a continuación uno de los sonogramas:

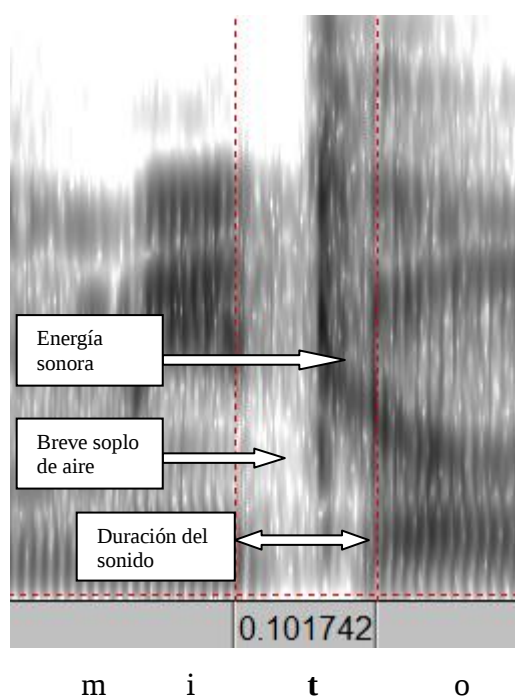


Figura 14. Producción del sonido oclusivo sordo [t] en interior de palabra

Por tanto nuestros informantes nos confirman que en inicio de palabra transfieren la aspiración, pero el estudio no nos confirma si un aprendiente anglófono produce la oclusiva sorda en interior de palabra como tal oclusiva o tiende a aspirarla en un ejercicio quizás de tipicalización, es decir de escoger aquella producción del sonido que les sea más representativo del mismo. J.A Mompeán (2001) pone de manifiesto en su estudio que existen determinados alófonos que son más

representativos de un fonema que otros. En este sentido muestra que los hablantes sienten el alófono aspirado /k^h/ como más representativo que el oclusivo para el fonema /k/.

Para confirmar este aspecto se debería llevar a cabo otro estudio, abrir por tanto una nueva línea de investigación, que tratase de corroborar si las teorías de tipicalización influyen en la pronunciación de las oclusivas sordas del español por parte de los anglófonos.

El estudio contrastivo de las oclusivas sordas de ambas lenguas, nos ha proporcionado numerosa información a su vez del resto de las oclusivas, es decir, las sonoras, y la estrecha relación que las une. En nuestro trabajo no hemos podido abordarlo, pero la pérdida de sonoridad que sufren las oclusivas sonoras del inglés en inicio de palabra en su idioma, hace que se confundan con las oclusivas sordas, e incluso se lleguen a neutralizar en determinados contextos. Su repercusión en el aprendizaje de español también sería un trabajo muy interesante para completar el que nosotros presentamos.

Como expusimos en la introducción, nuestro objetivo general es que todo este tipo de estudios se vean reflejados en una mejora de las clases de pronunciación de español. Es decir que la fonética pase a formar parte activa de las clases de ELE, de los materiales didácticos y de los programas de enseñanza de español como lengua extranjera. Por tanto todo nuestro trabajo debe ser coherente con esa idea inicial, y debe estar orientado hacia una finalidad didáctica. Los resultados que hemos analizado nos muestran que en determinado momento del aprendizaje de español por parte de alumnos anglohablantes transfieren la producción aspirada de las oclusivas sordas de su lengua materna al español.

En los sonogramas hemos visto que cuanto mayor sea el tiempo de producción del sonido, más alejado estará el alumno de la pronunciación del nativo. Así entre nuestros informantes es Martin el que está más cerca de la corrección mientras que Chelsea se encuentra muy alejada.

En el apartado dedicado a la aplicación didáctica hemos tratado de integrar la corrección de este error dentro de una unidad didáctica. En este caso la actividad introductoria de los ejercicios propiamente fonéticos puede pertenecer a una unidad didáctica superior y así no aislar la enseñanza de la pronunciación a un apartado anexo al final de un manual. Este ha sido un objetivo prioritario en nuestro trabajo. Dichos ejercicios de pronunciación están fundamentados sobre la práctica tanto de la percepción del sonido como de la producción de este, utilizando métodos de la fonética combinatoria como la pronunciación matizada.

Pretendemos a su vez animar al profesorado a que utilice herramientas informáticas para la

enseñanza de pronunciación y tratar de fomentar así la autonomía del alumno que puede hacer uso de ellas dónde y cuándo las necesite.

De esta manera contribuimos finalmente a completar los objetivos que nos marcábamos en la introducción. Hemos descrito el error que comete este determinado tipo de alumnado y hemos diseñado una serie de ejercicios para su corrección atendiendo al nivel del aprendiente, todo ello integrado dentro de actividades propias de una unidad superior.

Sería conveniente, para finalizar, un estudio de mayor profundidad y extensión que el nuestro, para tratar de determinar en qué nivel de aprendizaje el alumno es capaz de superar este error de pronunciación. Establecer una comparación entre aquellos alumnos que reciben una serie de ejercicios de corrección apropiados a su nivel (como los que nosotros proponemos) y aquellos que no se les ha corregido este error por las causas que hemos expuesto en la introducción. De esta manera podremos saber en qué nivel un alumno sin recibir estas actividades de corrección es capaz de superar este error, o incluso determinar la capacidad de fosilización que tiene.

BIBLIOGRAFÍA

7. BIBLIOGRAFÍA

ALONSO, Encina (1994): *¿Cómo ser profesor y querer seguir siéndolo?*, Madrid: (edelsa).

CÁRDENAS, D.N. (1960): *Introducción a una comparación fonológica del español y del inglés*. Washington: Center for Applied Linguistics.

GONZÁLEZ BARRERA, M.C. (2010): *Predicción y solución de dificultades que un alumno de habla inglesa pueda tener al aprender fonética española*. Biblioteca virtual redELE, 11. Red Electrónica de Didáctica del Español como Lengua Extranjera

LISKER, L.- ABRAMSON, A.S. (1964): *A cross-language study of voicing in initial stops: Acoustical measurements*, Word 20,3: 384-22.

LISKER, L. - ABRAMSON, A.S. (1970): *The Voicing Dimension: Some Experiments in Comparative Phonetics* in HALA, B.- ROMPORTL, M.- JANOTA, P. (Eds) *Proceedings of the 6th International Phonetic Sciences*. Prague: Academia. pp. 563-567; in FRY, D.B. (Ed) (1976) *Acoustic Phonetics*. Cambridge: Cambridge University Press. pp. 348-352.

LLEÓ, Conxita (1997): *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*, Madrid: (Visor).

LLISTERRI, Joaquim (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*, Barcelona: (Anthropos).

LÓPEZ, T.- RODRÍGUEZ, L.F. (2002) *Estudio contrastivo de la aspiración fuerte en consonantes oclusivas: inglés - castellano*, in DÍAZ GARCÍA, J. (Ed.) *Actas del II Congreso de Fonética Experimental*. Sevilla 5, 6 y 7 de marzo de 2001. Sevilla: Laboratorio de Fonética, Facultad de Filología, Universidad de Sevilla. pp. 254-257.

MARCOS MARÍN, F & SÁNCHEZ LOBATO, J (1991): *Lingüística aplicada*, Madrid: (Síntesis).

MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1998): *Análisis espectrográfico de los sonidos del habla*,

Barcelona: (Ariel Practicum).

MOMPEÁN GONZÁLEZ, J.A. (2001): *A comparison between English and Spanish subjects' typicality ratings in phoneme categories: A first report*, International Journal of English Studies (Universidad de Murcia) 1: 115-156.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*, Madrid: (Arco/Libros).

NUÑO ÁLVAREZ, M^a del Pilar & FRANCO RODRÍGUEZ, José Ramón (2008): *Fonética*, Madrid: (Anaya).

ORTA GARCÍA, Antonio (2009): *Creencias de los profesores acerca de la pronunciación y sus repercusiones en el aula*, Phonica, (vol. 5).

POCH OLIVÉ, Dolors (1994): “La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera”, en *redELE*.

POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*, Madrid: (Edinumen).

PUIGVERT OCAL, A. (2001): “Fonética contrastiva español-alemán, español-inglés, español-francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española”, en *Carabela*, Madrid (49), 17-37.

QUILIS, Antonio (1999): *Tratado de fonología y fonética españolas*, Madrid: (Gredos).

QUILIS, Antonio (2010): *Principios de fonología y fonética españolas*, Madrid: (Arco Libros).

RECAJ NAVARRO, F. (2008): *Factores que influyen en el acento extranjero: Estudio aplicado a aprendices estadounidenses de español*. Tesis Doctoral, Departamento de Lengua Española, Facultad de Filología, Universidad de Salamanca.

SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): *Lingüística aplicada a la enseñanza aprendizaje del español como lengua extranjera*, Madrid: (Arco Libros).

SERRADILLA CASTAÑO, A. (2000): *La enseñanza de la pronunciación en el aula: Una experiencia con estudiantes anglohablantes*. In M. Franco, C. Soler, J. de Cos, M. Rivas, & F. Ruiz (Eds.), *Nuevas perspectivas en la enseñanza del español como lengua extranjeras. Actas del X Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Cádiz, 22-25 de septiembre de 1999. (pp. 655-61). Málaga: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE).

RECURSOS ELECTRÓNICOS:

LLISTERRI, Joaquim en [<http://liceu.uab.cat/~joaquim/home.html>]

THE UNIVERSITY OF IOWA en [<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/>]

ANEXO 1.

Ha dicho piso y se fue	Ha dicho paro y se fue	Ha dicho pomo y se fue
Ha dicho pira y se fue	Ha dicho palo y se fue	Ha dicho poro y se fue
Ha dicho pino y se fue	Ha dicho pavo y se fue	Ha dicho poso y se fue
Ha dicho pego y se fue	Ha dicho pena y se fue	Ha dicho pera y se fue
Ha dicho puro y se fue	Ha dicho puso y se fue	Ha dicho pufo y se fue
Ha dicho lope y se fue	Ha dicho mapa y se fue	Ha dicho sapo y se fue
Ha dicho tope y se fue	Ha dicho lupa y se fue	Ha dicho tapo y se fue
Ha dicho zope y se fue	Ha dicho lapa y se fue	Ha dicho rapo y se fue

Ha dicho timo y se fue	Ha dicho tema y se fue	Ha dicho tara y se fue
Ha dicho tilo y se fue	Ha dicho tela y se fue	Ha dicho tala y se fue
Ha dicho tiro y se fue	Ha dicho teja y se fue	Ha dicho taza y se fue
Ha dicho toro y se fue	Ha dicho tomo y se fue	Ha dicho tono y se fue
Ha dicho tuna y se fue	Ha dicho tuvo y se fue	Ha dicho tuno y se fue
Ha dicho mate y se fue	Ha dicho beta y se fue	Ha dicho mito y se fue
Ha dicho late y se fue	Ha dicho gata y se fue	Ha dicho bato y se fue
Ha dicho dote y se fue	Ha dicho meta y se fue	Ha dicho gato y se fue

Ha dicho quite y se fue	Ha dicho quiso y se fue	Ha dicho quise y se fue
Ha dicho quemo y se fue	Ha dicho queso y se fue	Ha dicho queja y se fue
Ha dicho casa y se fue	Ha dicho cama y se fue	Ha dicho cara y se fue
Ha dicho coche y se fue	Ha dicho cole y se fue	Ha dicho come y se fue
Ha dicho cuna y se fue	Ha dicho cura y se fue	Ha dicho cuba y se fue
Ha dicho caqui y se fue	Ha dicho maqui y se fue	Ha dicho paqui y se fue
Ha dicho toque y se fue	Ha dicho roque y se fue	Ha dicho jeque y se fue
Ha dicho nuca y se fue	Ha dicho boca y se fue	Ha dicho saca y se fue

Ha dicho **taco** y se fue

Ha dicho **loco** y se fue

Ha dicho **foco** y se fue

