

Encuentro Educativo

ISSN 1315-4079 ~ Depósito legal pp 199402ZU41

Vol. 14(1) Enero - Abril 2007: 26 - 47

Enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera: aspectos teóricos y metodológicos

Bertha Chela Flores

Universidad del Zulia, E-mail: berthachela@hotmail.com

Resumen

La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera no se conduce de forma sistemática en la mayoría de los cursos con enfoque comunicativo. El estudiante de español generalmente, culmina un programa de estudios con errores de pronunciación fosilizados, difíciles de erradicar del habla y con un nivel de comprensión auditiva que no está a la par con el nivel avanzado logrado en otras áreas del idioma. Este trabajo sugerirá estrategias, métodos y ejercicios para integrar la pronunciación a las actividades orales de un curso comunicativo, de forma tal (i) que se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas de un programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) que se tome en cuenta los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) que se le de prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes.

Palabras clave: Enseñanza, lengua extranjera, pronunciación del español.

Teaching Spanish Pronunciation as a Foreign Language: Technical and Methodological Aspects

Abstract

Teaching the pronunciation of Spanish as a foreign language is not carried out in a systematic way in most courses using a communicative approach. The student of Spanish generally completes a program of studies with fossilized pronunciation errors, difficult to eradicate from his/her speech and with a level of auditory understanding that is not equal to the advanced level achieved in other areas of the language. This work proposes strategies, methods and exercises to integrate pronunciation into the oral activities of a communicative course, so that (i) the immediate phonetic needs of a program can be covered starting with the first levels of teaching; (ii) the most important phonetic aspects for speech intelligibility are taken into account and (iii) priority is given to the phonetic aspects of Spanish that are most significantly different from the participants' first language.

Key words: Teaching, foreign language, Spanish pronunciation

1. Introducción

La enseñanza de la pronunciación dentro de los programas generales de español como lengua extranjera y con enfoque comunicativo, no se conduce, en la mayor parte de los casos, de forma sistemática, ni en lo que respecta a la producción oral ni a la comprensión auditiva del idioma. Esto trae como consecuencia que, generalmente, el estudiante de español culmina un programa de estudios con errores de pronunciación fosilizados, difíciles de erradicar del habla y con un nivel de comprensión auditiva que no está a la par con el nivel avanzado logrado en otras áreas del idioma, tales como la gramática, vocabula-

rio, lectura, escritura. El alcanzar un nivel aceptable en la pronunciación no es solamente necesario para la comprensión del mensaje emitido, sino para evitar posibles reacciones negativas a los errores de los interlocutores; se ha encontrado (Chela Flores, 2003) que entre hablantes del español y del inglés, ajenos al conocimiento lingüístico ciertos errores de entonación conducen a malentendidos sociales.

En la enseñanza de lenguas extranjeras se ha recomendado una y otra vez que las áreas de comprensión auditiva, producción oral y pronunciación estén adecuadamente interconectadas para que se complementen una con otra. Se ha sugerido, por ejemplo, que la enseñanza

de la pronunciación forme parte integral del curso general del idioma extranjero aprendido (Leather, 1983; Levis y Grant, 2001; Murphy, 1991; Pennigton y Richards, 1986). También se ha señalado que la integración de la pronunciación a las actividades orales de un programa desde el principio del aprendizaje a través de todo el curso, le permite al estudiante alcanzar el desarrollo fonológico necesario para que el conocimiento fonético impartido se vuelva inconsciente y llegue a aplicarse automáticamente (Major, 1987; Pennington, 1994; Pennington y Richards, 1986; Yule y McDonald, 1994). Sin embargo, ni para el inglés ni para el español se han dado las indicaciones necesarias para poder llevar a cabo esta integración de forma sistemática y a través de todo un programa de estudio; esta omisión pedagógica se ve reflejada principalmente en la falta de material adecuado para la enseñanza de la pronunciación en programas generales de español o de inglés con enfoque comunicativo.

El incluir la pronunciación como parte integral de los cursos comunicativos se podría ver como una distracción a la adquisición de la gramática y vocabulario especialmente en los primeros niveles de enseñanza. Sin embargo, si los ejercicios de pronunciación, integrados a las actividades orales de un programa de estudio, cubren únicamente las necesidades fonéticas inmediatas, esta ins-

trucción no tiene por qué interferir con el aprendizaje de la gramática y vocabulario de la unidad. Todo lo contrario, el utilizar el mismo vocabulario y estructuras gramaticales en los ejercicios de pronunciación refuerzan este vocabulario y estas estructuras; por otra parte, si los aspectos fonéticos se practican con el vocabulario y gramática de la unidad en cuestión, el estudiante podrá enfocar su atención más efectivamente a la pronunciación porque el contexto le es familiar. La integración a las actividades orales y de comprensión auditiva de la lección le dará muchas más oportunidades de practicar y reciclar el sonido y de apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva.

En base a resultados teórico-prácticos previos del autor (Chela Flores, 2001, 2003; Chela Flores, B. y Chela Flores, G., 2001) este trabajo sugerirá estrategias, métodos y ejercicios para integrar la pronunciación a las actividades orales de un curso comunicativo, de forma tal (i) que se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas de un programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) que se tome en cuenta los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) que se le de prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes.

2. El conocimiento explícito y la producción automática de los sonidos de un segundo idioma

La suposición fundamental tradicional en la enseñanza de la pronunciación del español que ha llevado, hasta cierto punto a diseñar e implementar la mayoría del material de estudio que se encuentra actualmente en el mercado, es que para mejorar la pronunciación de una lengua extranjera se necesita combinar el conocimiento consciente del sistema fonético con la práctica y que mientras más consciencia se adquiera de cómo están organizados en sistema los sonidos del español y por qué procesos pasan, más se facilitará la pronunciación. Siguiendo este principio, los textos de estudio de pronunciación del español generalmente incluyen conocimientos de fonética articulatoria y análisis teórico-descriptivo de la fonología española, con cierta profundidad, si están dirigidos principalmente a cursos de fonética y/o fonología española ofrecidos a nivel de pre y post-grado en colegios universitarios o universidades (por ejemplo, Canellada y Madsen, 1987; Guitart, 2004; Obediente, 1983).

En los textos dirigidos a un público más general que desea mejorar su pronunciación hay menos descripción teórica fonético-fonológica (por ejemplo, González y Romero, 2002; Moreno Fernández, 2001; Quilis y Fernández, 1985; Silles Artés, 1994). Sin embargo, aun-

que la mayoría de estos textos de estudio de pronunciación del español toman en cuenta la importancia del conocimiento consciente del sistema fonético para facilitar la pronunciación, no se toma en cuenta el tiempo necesario para que este conocimiento consciente se vuelva inconsciente y llegue a aplicarse automáticamente.

El procedimiento para presentar los ejercicios en los textos de pronunciación señalados anteriormente sigue un orden aparentemente pre-establecido comenzando con las unidades lingüísticas más pequeñas, es decir, los segmentos del idioma (vocales, diptongos y consonantes), y luego los suprasegmentos (acento, ritmo y entonación); para cada aspecto fonético presentado, se busca un número de palabras, frases u oraciones (dependiendo del aspecto practicado), que contengan el fenómeno en cuestión. Por ejemplo, los ejercicios 2.1, 2.2 y 2.3, son presentados en tres textos diferentes para practicar la pronunciación del fonema / b / en español y su variante fricativo intervocálico [β]:

2.1

	[b]		[β]
bar	tumba	una vez	lobo
vez	comba	el vino	alba
vino	ambos	la boca	árbol
boca	tambor	las veces	llave
burla	cambiar	dar bolas	malva

(Quilis y Fernández 1985: 101)

2.2.

búfalo	boca	bobo	cobra	barata
busco	bola	cabo	oblicuo	trombo
bueno	bono	cebo	cable	bamba

(Moreno Fernández 2001:37)

2.3

1. vas	2. no vas	3. beso	4. te beso	5. vino
6. no vino	7. boca	8. la boca	9. buscar	10. no buscar

(Guitart, 2004:114)

Estos ejercicios, generalmente, van precedido de una explicación fonética más o menos detallada de la articulación de los sonidos y en algunos casos se agrega una ilustración de los órganos del habla (por ejemplo (Quilis y Fernández, 1985:77 y 92):

2.4



[b]

[β]

La presentación y práctica de un aspecto fonético, tal como se presenta para el fonema /b/ en 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4, le permiten al aprendiz tomar consciencia del fenómeno en cuestión para llegar a pronunciar correctamente las palabras con mucha consciencia articulatoria; así-

mismo, esta presentación podría permitir establecer las diferencias entre la producción del sonido en español y el del sistema fonético del aprendiz: si se trata de un aprendiz angloparlante, por ejemplo, se puede indicar que para el inglés el fonema se pronuncia como una oclusiva bilabial sonora [b] en todas las posiciones, mientras que para el español es sólo oclusiva en posición inicial precedido de pausa y cuando se halla después de consonante nasal; en todas las otras posiciones se pronunciará como fricativa bilabial sonora [β]; además, los ejercicios 2.1 y 2.4 le permiten al aprendiz observar que este fonema en español ortográficamente responde indistintamente a los grafemas *b* o *v*.

El tipo de ejercitación presentada en 2.1, 2.2, 2.3 y 2.4 podría permitirle al estudiante distinguir los diferentes alófonos del fonema /b/ y podría llegar a pronunciar estos alófonos con mucha consciencia ar-

articulatoria, pero resulta ser bastante difícil que, con solo esta ejercitación, la variante de este fonema, es decir el sonido fricativo [β], que no ocurre en inglés, por ejemplo, se vuelva inconsciente y llegue a aplicarse automáticamente en el habla espontánea del angloparlante que aprende el español. Para lograr esta automatización en la articulación del sonido fricativo [β], se necesitaría mucho más práctica a lo largo del tiempo, reciclando el sonido una y otra vez en diferentes contextos. Los músculos y nervios de los órganos del habla de un angloparlante han estado produciendo el fonema /b/ como una oclusiva en todas las posiciones, por muchos años y por ende, se necesita bastante entrenamiento muscular para empezar a pronunciarlo como una fricativa en ciertas posiciones.

El vínculo entre el cerebro y los músculos siempre se toma en cuenta con otras actividades psicomotoras, tales como el ballet, tocar el piano, nadar y hasta manejar, pero este vínculo no se le asocia generalmente con el aprendizaje del sistema fonético de una lengua extranjera. Al respecto se ha dicho (Ellis, 1993; Strevens, 1991) que los procesos analíticos en la adquisición de un lenguaje, tales como la consciencia articulatoria y ortográfica, son necesarias para las técnicas de monitoreo, para auto-corregirse y para identificar el aspecto fonético de nuestros interlocutores, pero que

estos son simplemente procesos mentales que tienen que convertirse en actividad motora: "Hasta cierto punto, la enseñanza de la pronunciación tiene que ver más con gimnasia que con conocimiento lingüístico" (Strevens, 1991:96, traducción del autor).

La dificultad que tienen la mayoría de los estudiantes de un idioma extranjero en adquirir una pronunciación cercana a la de un hablante nativo se le ha atribuido a explicaciones biológicas que sugieren que la pronunciación es más difícil de adquirir después de los primeros años de vida (Flege, Munro y Mackay, 1995; Scovel, 1988). Sin embargo, estas razones biológicas han sido refutadas por estudios como los de Neufeld (1987), donde se instruyó a un grupo de estudiantes universitarios a pronunciar patrones de sonidos del japonés, sin darles explicación técnica sobre la articulación de los sonidos de ese sistema fonético, ni poner atención al significado de las palabras; la instrucción sólo se enfocó en la correcta pronunciación de los sonidos. El estudio demostró que nueve de los veinte sujetos analizados pudieron convencer a tres hablantes nativos que el japonés era su primer idioma, y otros seis de los sujetos calificaron como muy cercanos a los hablantes nativos.

El estudio de Neufeld, mencionado anteriormente, parece sugerir que los adultos sí retienen la capaci-

dad de adquirir una pronunciación exacta, y que el problema tiene más bien que ver con encontrar los medios necesarios para tener acceso a ese potencial. En trabajos previos (Chela-Flores, 2001; Chela Flores, B. y Chela Flores, G., 2001) se ha sugerido que este potencial se podría acceder a través de un entrenamiento adecuado y sistemático de la pronunciación, a lo largo de todo un programa con enfoque comunicativo y desde los primeros niveles de instrucción. La integración de la pronunciación en las actividades orales de un curso comunicativo permite que se puedan reciclar y ejercitar los mismos aspectos fonéticos del idioma una y otra vez, y así darle tiempo al desarrollo fonológico necesario para que los diferentes aspectos de la pronunciación se puedan llegar a aplicar automáticamente.

3. La pronunciación como complemento de las actividades orales en cursos comunicativos

Los cursos comunicativos para la enseñanza del español como lengua extranjera que se encuentran en el mercado y que abarcan niveles de principiantes a avanzados, varían en cuanto a la atención, forma y el tiempo dedicado a la pronunciación. Algunos no toman en cuenta la pronunciación en absoluto (por ejemplo, Chamorro Guerrero *et al.*

1997, Martín Peris, 1989). Otros (por ejemplo, De Oliveira Souza, 1997, Universidad de Salamanca y RIVE, 1993, Sánchez *et al.*, 2005) presentan, de una forma muy escueta, una breve explicación de la relación sonido-letra en español en el anexo o primera lección del libro. En los cursos de español, con enfoque comunicativo, donde sí se encontró atención a la pronunciación (por ejemplo, Alcoba *et al.*, 2001; Cabral Bruno y Mendoza, 1999; Castro *et al.*, 1992; Dorwick *et al.*, 1987; Moore, 1988; Sánchez *et al.*, 1996, Ozete y Guillén, 1995; Wilkins y Larson, 1990) se le dedica más del ochenta por ciento del espacio a la pronunciación de los segmentos (vocales, diptongos y consonantes) y no se cubren de forma efectiva necesidades fonéticas inmediatas para facilitar la producción de las actividades orales en cada unidad del texto, como se suele hacer con la gramática y vocabulario. En algunos casos la pronunciación se practica con palabras y estructuras tan desconectadas del vocabulario y estructuras utilizadas en el texto que a las instrucciones del ejercicio se le agrega la recomendación de no preocuparse "si no comprendes el significado de las frases" (Alcoba, 2001:42).

Si el ejercicio de pronunciación incluido en el texto general de estudio del español no tiene relación con la actividad oral de la unidad se podría desestimar la ejercitación e

incluso pasarse por alto; cuando no se integra debidamente el ejercicio de pronunciación con las necesidades fonéticas inmediatas de las actividades orales de la lección ni el alumno, y en muchos casos ni el mismo profesor del curso llegan a ver la relevancia que tiene el ejercicio de pronunciación para la correcta producción de la actividad oral, es decir, no se aprecia la conexión entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva. Por el contrario, si esta conexión se establece, el ejercicio es útil y bien recibido. En un estudio realizado con estudiantes universitarios venezolanos que cursaban el inglés con fines específicos se impartió exitosamente instrucción fonética básica que cubría necesidades fonéticas inmediatas de las actividades de comprensión auditiva que se tenían como parte del programa (Chela-Flores, B., 1993).

Utilizar el mismo vocabulario y estructuras de la actividad oral de una unidad de estudio para practicar un aspecto fonético específico, no solo ayuda a ver más claramente la conexión entre los ejercicios de pronunciación y la comunicación oral efectiva, sino que hay muchas más oportunidades de ejercitar el aspecto fonético dentro de la unidad. El ejercicio de pronunciación 3.1, por ejemplo, es el que se incluye en la primera unidad del curso

comunicativo *Hacia el Español* (Cabrera y Mendoza, 1999:29):

3.1. Lee las palabras que siguen pronunciándolas correctamente:

R	R/RR	J	G
caro	risa	jirafa	gente
Teresa	río	juego	ingeniero
cara	ríe	joven	margen
cocinero	rima	mejor	urgente
mora	rosa	ojo	general
	corre	Jacinto	
	corrupto		
	ruso		

De las 24 palabras que se presentan en este ejercicio, sólo tres aparecen en la actividad oral de la unidad (Cuadro 1: *Teresa, rosa, ingeniero*), donde se le pide al alumno que acompañe el texto con una grabación y luego que lo lea en voz alta.

En vez del ejercicio dado en 3.1 para practicar la vibrante simple del español /r/, sería más útil y tendría más sentido para el estudiante practicar este fonema con palabras tomadas del texto que luego tiene que leer (Cuadro 1), como se sugiere en el ejercicio 3.2. En este caso, se ha incluido también una explicación articuladora dirigida a estudiantes angloparlantes:

Cuadro 1

- Acompaña el texto con la grabación y después léelo con tus compañeros en voz alta:

Rosa y Teresa están en la ciudad de Méjico. Son extranjeras. En un bar, mientras aguardan para comprar un café, empiezan a conversar:

Teresa: ¡Hola! ¿Cómo te llamas?

Rosa: Hola me llamo Rosa ¿y tú?

Teresa: Teresa. ¿Eres de acá?

Rosa: No, soy de Venezuela pero estoy estudiando en Méjico.

Teresa: ¿Ah, sí? Tampoco soy de acá. Soy colombiana. Estoy con unos amigos.
¿Te gustaría conocerlos?

Rosa: Sí, ¿dónde están?

Teresa: Estamos en aquella mesa. Te los presento enseguida, si quieres.
(al cajero)...

Dos cafés, por favor. Gracias.

Vamos Rosa, quiero que conozcas a mis amigos.

(en la mesa)...

Muchachos, ésta es Rosa, una chica venezolana.

Manuel: Hola, mucho gusto, soy Manuel, ¿cómo estás?

Juan: Y yo Juan, ¿qué tal?

Teresa: Rosa, Manolo es mejicano y Juan, paraguayo.

Rosa: Mucho gusto en conocerlos.

Manuel: Siéntate con nosotros, Rosa.

Juan: ¿Qué haces por acá?

Rosa: Estoy estudiando la cultura indígena de Méjico. Hablo y estudio varias lenguas y me interesa aprender cosas sobre sus culturas. Y tú ¿qué haces?

Juan: Trabajo como ingeniero en una empresa.

Rosa: ¡Qué bien! Yo en Venezuela doy clases de español en una Universidad.

Manuel: ¡Qué interesante! ¡Espero te guste mi país!

Rosa: Seguro que sí. Bueno muchachos, lo siento pero ahora tengo que irme.
Gracias por el café.

Teresa: Nos vemos. Hasta pronto.

Manuel: Hasta la vista, Rosa, que te vaya bien.

(Hacia el Español (Cabral y Mendoza, 1999) Unidad 1: Haciendo Amistades).

3.2. Escuche y repita lo que dice su instructor. Recuerda que el sonido /r/ en español es igual al sonido de la /t/ y /d/ en inglés *entre vocales*, en palabras como *city, patty, daddy, soda*.

- a) -r- Teresa / quiere / cajero / paraguayo / cultura / espero / ahora / gustaría
- b) -r bar / conocer / aguardar / querer / comprar / conversar / gustar / esperar
- c) ¿Eres paraguayo? / Tu cultura es interesante / Seguro te gustaría conocerla / Quiero conversar con Teresa / Espérala en el bar.

Seguir el texto con una grabación y/o pedir la lectura en voz alta son técnicas utilizadas en el aprendizaje de una segunda lengua, principalmente, para practicar la pronunciación del idioma; con esta técnica se espera que el alumno pueda concentrarse en los sonidos del idioma, independientemente del significado de las palabras y contenido sintáctico (Acton, 1984). Sin embargo, sin previa instrucción y ejercitación, a la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua le cuesta oír las diferencias articulatorias que pueda haber entre los sonidos de su lengua nativa y del idioma que aprende; estos nuevos sonidos los oírán teniendo como base el sistema fonético de su propio idioma. Por consiguiente, practicar la pronunciación tanto con actividades auditivas como de producción oral a través de la lectura en voz alta, deja de tener sentido sin una instrucción fonética previa.

Muchos instructores de español como segunda lengua podrían sentirse inhibidos de abordar los aspectos de pronunciación en las actividades orales de los textos de estudio

por su propio desconocimiento del sistema fonético del idioma que enseñan. Se ha encontrado, sin embargo, en un número de profesores de inglés como lengua extranjera (Chela-Flores, B., 1994), que los problemas de pronunciación se abordan con mucha frecuencia en el salón de clases de manera no sistemática, confiando únicamente en la imitación y repetición del sonido en el momento que surge el error. Esta técnica directa y sin previa instrucción no resulta efectiva, ya que, como dijimos anteriormente, a la mayoría de los estudiantes de una segunda lengua le cuesta oír las diferencias articulatorias que pueda haber entre los sonidos de su lengua nativa y del idioma que aprende. Si el profesor de español como lengua extranjera necesita practicar y ejercitar un sonido específico y el mismo texto de estudio no le facilita esta ejercitación, se le sugiere buscar en un texto de pronunciación la explicación y adaptar los ejercicios dados a las necesidades fonéticas inmediatas de la actividad oral que está utilizando en el momento. Por ejemplo, si en el texto del Cuadro 1, el profe-

sor encuentra que sus alumnos tienen dificultad con la pronunciación del fonema /b/, tanto por el alófono [β] como por el hecho de que este fonema ortográficamente responde indistintamente a los grafemas *b* o *v*, puede sustituir los ejemplos dados en algún texto de pronunciación (como los presentados en 2.1, 2.2 y 2.3) con palabras, frases u oraciones de la actividad oral que contengan el sonido, como se sugiere en 3.3:

3.3. Pronuncie /b/ como [b] en la primera columna y como [β] en la segunda porque está entre vocales. Para [β] no cierre los labios y pronuncie relajadamente. Recuerde que *v* en español representa /b/.

Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. [b]	2. [β]
Venezolana	Soy venezolana
colombiana	universidad
en un bar	trabajo
en Venezuela	Hasta la vista
Vamos a conversar	Que te vaya bien.

La integración de la pronunciación a las actividades orales de un texto comunicativo permite reciclar el mismo aspecto dentro de la misma unidad, a través de varias unidades en el texto y a través de varios niveles en el programa completo; esto, no solo permite el proceso de desarrollo fonológico necesario para automatizar el sonido, sino que también disminuye la ansiedad

que causa el trabajar un aspecto fonético y esperar dominarlo en un tiempo limitado.

4. ¿Segmentos o suprasegmentos?

En la mayoría de los textos de enseñanza del español con enfoque comunicativo que incluyen ejercicios de pronunciación se le dedica la mayor parte del tiempo a los segmentos del idioma, es decir vocales, diptongos y consonantes. La literatura en la enseñanza de un segundo idioma ha determinado que los aspectos fonéticos que contribuyen de forma más significativa a la inteligibilidad del habla y a la comprensión auditiva del idioma son aquellos que cubren la emisión en su totalidad, es decir, los suprasegmentos del idioma (Anderson, 1993; Brazil *et al.*, 1980; de Bot and Mailfert, 1982; Mc Nerney y Mendelsohn, 1993; Munro and Derwing, 1995). Estos aspectos del habla conexa incluyen, el enlace entre palabras, la pronunciación segmental correcta entre sílabas acentuadas e inacentuadas y entre palabras de contenido y gramaticales; y ciertos aspectos de la entonación que han sido considerados como aspectos fonológicos significativos para organizar el habla en unidades de información.

Se ha determinado que la efectividad en la transferencia de aspectos suprasegmentales a la producción

oral espontánea del idioma tiene que ver principalmente con la conexión directa que tienen los suprasegmentos con el habla conexas. Anderson-Hsieh *et al.* (1992) han dado evidencias empíricas muy prometedoras a favor de la prosodia como un factor de inteligibilidad en el hablante de un idioma extranjero. Desde un punto de vista pedagógico también se ha establecido (Derwing y Rossiter, 2003) que los estudiantes que han recibido instrucción en la pronunciación del idioma, enfatizando los aspectos suprasegmentales, podían aparentemente transferir ese aprendizaje a la producción oral espontánea del idioma con más facilidad que los que han recibido instrucción basada en un contenido segmental (es decir, de vocales, diptongos y consonantes).

La conexión directa que tienen los suprasegmentos con el habla conexas y por ende con la producción y comprensión auditiva del idioma se evidencia en español, por ejemplo, en los procesos de enlace entre palabras tales como la *sirrema*, *sinalefa*, *vocales homólogas* etc. Un estudiante de español sin el entrenamiento fonético necesario, se podría perder totalmente en la comunicación con su interlocutor al escuchar el enlace normal que ocurriría entre las palabras con vocales homólogas en una oración como la señalada en 4.1 a. que se pronuncia como 4.1 b o hasta como 4.1.c en un estilo rápido, descuidado:

4.1 a. ¿Qué iba a hacer?

b. / keiβaser / c. / kiβaser /

A pesar de la importancia dada en la literatura a los suprasegmentos del idioma como más significativos para la inteligibilidad del habla, no se debe descartar la enseñanza de algunos de los segmentos del español que difieren de forma significativa con los del inglés. Lo que se propone más bien en este trabajo, es que se comience primero con los aspectos que abarcan el habla conexas, los que afectan a la emisión completa y no sólo a la palabra aislada y luego introducir gradualmente los problemas más específicos. En el ejemplo (4.1 a.), es mucho más importante para la producción oral y comprensión auditiva del enunciado que se abarquen primero los procesos de enlace entre las palabras (4.1 b y c.); la pronunciación del fonema /b/ como fricativa [β] en la palabra *iba*, no obstaculizaría la comprensión auditiva de esta emisión tanto como el enlace entre las palabras con vocales homólogas. Por otra parte, la pronunciación del fonema /b/ como oclusiva [b] en la palabra *iba*, no interferiría tanto con la inteligibilidad del habla, como agregar un golpe glotal entre cada una de las palabras, como se señala en (4.2), que sería lo que frecuentemente tiende a hacer el estudiante angloparlante que aprende el español:

4.2. ¿Qué • iba • a • hacer?

Sin embargo, no todos los aspectos suprasegmentales tienen la misma importancia para la inteligibilidad del habla, ni diferencias significativas con el primer idioma de los estudiantes; cuando trabajamos con grupos homogéneos de estudiantes con respecto al idioma nativo no debemos ahondar en aspectos que no resulten problemáticos. Por ejemplo, los aspectos de entonación que se ejercitan con más frecuencia en los textos de enseñanza del español con enfoque comunicativo son los del ascenso y descenso de la curva entonativa al final del grupo fónico para diferenciar preguntas de oraciones afirmativas. Se ha demostrado que este fenómeno entonativo al final del grupo fónico es cuasi-universal entre las diferentes lenguas del mundo y por consiguiente no debe causar problemas en su adquisición (Ohala, 1983:1). La similitud entre el inglés y el español, por ejemplo, en el ascenso y descenso de la curva entonativa al final del grupo fónico lo podemos observar en las enunciaciones 4.3 y 4.4:

4.3. - I speak Thai. ↘

- You speak Thai? ↗

- Where did you learn it? ↘

Otro argumento dado para considerar la curva entonativa al final del grupo fónico menos importante para la inteligibilidad del habla es el hecho de que estos aspectos varían de un dialecto a otro en el español: el movimiento entonacional al final de un enunciado diferencia la pronunciación de un chileno a un mejicano o a un argentino. Y se ha encontrado, que dentro del mismo país, en este caso Venezuela, existen variantes entonativas al final del grupo fónico en dos ciudades diferentes, Caracas y Maracaibo (Chela Flores y Sosa, 1999). Asimismo, para el inglés, no se ha determinado si realmente existe una diferencia entonativa al final del grupo fónico, por ejemplo, entre las preguntas que comienzan con una palabra interrogativa y otro tipo de pregunta. Fries (1964) analizó la entonación en las preguntas que no comienzan con palabra interrogativa en un programa de televisión y encontró que en un 61.7% de los casos, las preguntas tenían una entonación descendente y no ascendente como generalmente suelen

4.4 - Hablo tailandés. ↘

- ¿Hablas tailandés? ↗

- ¿Dónde lo aprendiste? ↘

(Chela Flores, 2003:257).

describirse en los textos de adquisición del idioma.

El aspecto entonativo que sí se ha encontrado como más significativo para la inteligibilidad del habla es la posición del núcleo y de la cima tonal más alta (Hahn, 2004); este aspecto entonativo causa problemas de inteligibilidad y de malentendidos sociales tanto al angloparlante que aprende el español como al hispanohablante que aprende el inglés (Chela Flores, B., 2003). En oraciones declarativas no marcadas en el inglés (por ejemplo, 4.5) el núcleo y la cima tonal más alta coinciden y estas se localizan en la última palabra de contenido del enunciado (Celce Murcia *et al.*, 1996). En el español, por el contrario, (por ejemplo 4.6), la cima tonal más alta en oraciones declarativas no marcadas cae en la primera palabra acentuada en la oración, mientras que la mayor prominencia o núcleo cae en la última palabra del enunciado (Sosa, 1999). Por consiguiente, le deberíamos prestar más atención a la localización de la cima tonal más alta dentro de la oración y no al descenso final de la curva entonativa que resulta ser igual en los dos idiomas:

4.5 - I speak THAI. ↘

4.6 - HAblo tailandés. ↘

En español, la cima tonal más alta y el núcleo coinciden sólo cuan-

do se quiere ser enfático o insistente, como en el ejemplo 4.7, al aclarar un enunciado que no se ha entendido:

4.7 - HAblo tailandés. ↘
- (¿Cómo? ¿Qué has dicho?
¿Qué hablas inglés?)
- NO, hablo tailanDES! ↘
(¿Qué pasa, no escuchas bien?)

Si el estudiante del español como lengua extranjera transfiere la configuración entonativa del inglés a una oración declarativa no marcada en español, podría confundir al interlocutor con el énfasis e insistencia del enunciado. En la pregunta *¿Eres de acá?* (línea 5, Cuadro 1,), por ejemplo, el hablante nativo del español espera que la respuesta dada (línea 6, Cuadro 1) tenga la configuración entonativa señalada en 4.8 y no la señalada en 4.9:

(¿Eres de acá?)

4.8. - No, SOY de Venezuela
pero estoy estuDIANdo en Méjico

4.9 - No, soy de VeneZUEla
pero estoy estudiando en MÉjico.

Una respuesta con la configuración entonativa usada en 4.9 no sería la adecuada en una situación normal, que no esté marcada por énfasis, ni por un malentendido; la respuesta con esta configuración le podría dar la impresión al interlocutor que su pregunta no fue bien recibida.

5. Aplicación de sugerencias lingüísticas y pedagógicas

Resumiendo lo discutido hasta ahora, para la integración de la pronunciación en las actividades orales de un curso comunicativo se sugiere i) darle a la pronunciación un espacio propio desde los primeros niveles de enseñanza; ii) tomar en cuenta las necesidades fonéticas inmediatas, tanto segmentales como suprasegmentales, de las actividades orales del texto utilizado; iii) de estas necesidades inmediatas se deben escoger los aspectos que tienen más impacto para la inteligibilidad del habla; iv) se debe comenzar con los aspectos que afectan a la emisión completa e ir integrando los que afectan la palabra aislada; v) si se trabaja con grupos homogéneos de estudiantes se debe dar prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los participantes.

La Tabla 1 recoge necesidades fonéticas inmediatas tanto segmentales como suprasegmentales seleccionadas de la actividad oral presentada en el Cuadro 1 de la Unidad 1 del texto *Hacia el Español* (Cabral y Mendoza, 1999), al cual nos hemos referido en secciones anteriores. Los aspectos señalados son los que fueron considerados de más importancia para la inteligibilidad del habla, y los que se diferencian de forma

más significativa del sistema fonético de la lengua nativa del estudiante, el inglés en este caso.

Después de hacer el inventario de necesidades fonéticas inmediatas, debemos escoger entre ellas las que consideremos más importante para la unidad en cuestión. Abarcar todos los aspectos presentados en la Tabla 1 recargaría nuestra sección de pronunciación en la unidad. Una de las ventajas de integrar la pronunciación a todas las actividades orales en un texto de estudio, es que tenemos suficiente tiempo y espacio para ir cubriendo gradualmente los aspectos segmentales y suprasegmentales del idioma. La escogencia entre las necesidades fonéticas inmediatas que encontramos en la actividad oral de la unidad también dependerá del número de palabras, frases u oraciones que encontremos para ejercitar dichos aspectos. Como ilustración del tipo de ejercicio que se debe presentar, utilizando vocabulario y estructuras de la actividad oral de la unidad en cuestión (Cuadro 1), escogimos, entre los aspectos suprasegmentales enumerados en la Tabla 1, los que tratan el enlace entre palabras y entonación: sinalefa (Ejercicio 5.1), vocales homólogas (Ejercicio 5.2) y entonación (Ejercicio 5.3), ya que los mismos cubren aspectos importantes para la emisión oral fluida de las oraciones:

5.1 Pronuncie grupos de vocales diferentes entre palabras como una sola sílaba.

Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. [oe] ¿Cómo estás? / Gusto en conocerte / Vivo en Méjico.
2. [ea] ¿Eres de Alemania? / Tampoco soy de acá. / ¡Qué alegría verte!
3. [ae] Esta es Rosa / ¿Quién trabaja en una empresa? / Se llama Eduardo.

Tabla 1

SEGMENTOS	SUPRASEGMENTOS
<p>Vocales: <o> final de sílaba: <i>hablo, como, mucho, gusto, tengo, Manolo, Méjico, paraguay</i></p> <p>Consonantes: <ɾ> y <rr>: <i>Teresa, Rosa</i> y <v> <i>Bueno, que te vaya bien</i> <ll>, <y> <i>aquella, llamas, vaya, paraguay</i></p> <p><g>, <j> <i>indígena, ingeniero, Méjico, Juan</i></p>	<p>Acento en la palabra</p> <ul style="list-style-type: none"> • Posición del acento, pronunciación de sílabas inacentuadas: No se deben debilitar las vocales inacentuadas <i>Venezuela, Méjico, colombiana, universidad</i> <p>Acento en la oración</p> <ul style="list-style-type: none"> • Palabras acentuadas y palabras inacentuadas: Palabras de contenido y palabras gramaticales: No se deben debilitar las vocales en palabras gramaticales. <p>Enlace entre palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • Enlace de unas palabras con otras en la cadena hablada: <misamigos> • Sirrema: Agrupación de dos o más palabras formando una unidad gramatical perfecta- no permitiendo una pausa en su interior: <estudiandoenMéjico> <meinteresa> • Sinalefa: pronunciación en una sola sílaba de grupos de vocales: [ea] <i>de acá</i> [ae] <i>esta es ella</i> • Vocales homólogas: 2 vocales átonas se convierte en una breve átona: <i>la amiga = <lamiga></i>. <p>Entonación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cima tonal más alta en la primera sílaba acentuada de la primera palabra de contenido. <p>EsTAmos en aquella <u>me</u>sa. MaNOlo es mejic<u>an</u>o. Yo en VeneZUEla doy clases de español.</p>

Necesidades fonéticas inmediatas para la comprensión auditiva y producción oral de la actividad oral en la Unidad 1 del texto *Hacia el Español* (Cabral y Mendoza, 1999).

Enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera

5.2. Pronuncie dos vocales iguales entre palabras como una sola vocal. Escuche y repita lo que dice su instructor.

- | | | |
|---------------------------|---|----------------------|
| 1. ¿Dónde están? | → | <dondestan> |
| 2. En la avenida | → | <en lavenida> |
| 3. Mi nombre es Rosa | → | <mi nombres Rosa> |
| 4. Me interesa aprender | → | <me interesaprender> |
| 5. ¿De dónde es la amiga? | → | <de dondes lamiga> |

5.3. En las oraciones afirmativas, la última sílaba acentuada tiene un tono bajo. La primera sílaba acentuada de la primera palabra de contenido tiene la cima tonal más alta. Escuche y repita lo que dice su instructor.

1. TeREsa es mejicana.
2. Está estuDIANdo varias lenguas.
3. TraBAjo como ingeniero.
4. Yo en VeneZUEla doy clases de español.
5. EsTAmos en aquella mesa.

Se recomienda comenzar primero con aspectos suprasegmentales, tales como los sugeridos en 5.1, 5.2 y 5.3, es decir, los que afectan a la emisión completa, y luego introducir problemas más locales como la pronunciación de la vibrante simple /r/ o la oclusiva bilabial sonora /b/, en ejercicios como los sugeridos en 3.2 y 3.3. Se ha encontrado, en la enseñanza del inglés como lengua extanjera, que la adquisición de segmentos se facilita después que se ha logrado cierto control de as-

pectos suprasegmentales (Abber-ton, Parker & Forcin, 1978).

Dependiendo del tiempo disponible, para esta primera unidad se podría practicar también la pronunciación de la <o> al final de la palabra (como por ejemplo en el ejercicio 5.4 Al igual que con la <e>, hay una gran tendencia, entre los estudiantes angloparlantes a producir las con una fase semivocal [oʊ], [ei] cuando se presenta en posición final de sílaba o palabra:

5.4. Evite pronunciar /o/ como [oʊ]. Mantenga la mandíbula en la posición para la [o]. Escuche y repita lo que dice su instructor.

a) como / hablo / tampoco / quiero / seguro / lo siento / estudio / bueno / pronto

b) Manolo es mejicano / Mucho gusto en conocerlo / Trabajo como ingeniero

Yo tengo un amigo paraguayo / Bueno, hasta pronto.

Como en la actividad oral en cuestión (Cuadro 1) hay un mayor número de palabras que finalizan con <o>, sólo se debe practicar esta vocal y dejar la pronunciación de la <e> para otra unidad donde haya un mayor número de palabras que contenga el sonido en posición final.

6. Observaciones Finales

En este trabajo hemos dado sugerencias para la optimización de la enseñanza de la pronunciación en programas generales del español como lengua extranjera de forma tal que (i) que se puedan cubrir necesidades fonéticas inmediatas en las actividades orales del programa, desde los primeros niveles de la enseñanza; (ii) que se tome en cuenta los aspectos fonéticos más impactantes para la inteligibilidad del habla y (iii) que se le de prioridad a los aspectos fonéticos del español que se diferencian de forma más significativa del primer idioma de los par-

ticipantes, especialmente cuando trabajamos con grupos homogéneos de estudiantes.

Asimismo, se debe tener en cuenta que para permitir que los aspectos fonéticos del idioma lleguen a fijarse y utilizarse automáticamente en el habla espontánea, los mismos deben reciclarse, una y otra vez, no sólo en la unidad en cuestión sino a lo largo del tiempo, en las diferentes unidades de un texto y en los diferentes niveles del programa general de español con enfoque comunicativo. Por ejemplo, los procesos segmentales y suprasegmentales que incluimos para ejercitar la actividad oral de la primera unidad del texto utilizado en este trabajo, deben tomarse en cuenta en las actividades orales de la segunda unidad junto con los nuevos aspectos a practicar, y todos estos a su vez, incluirse en la tercera unidad y así sucesivamente: el mismo proceso gradual de aprendizaje que utilizamos en la enseñanza del vocabulario y gramática del idioma.

Referencias Bibliográficas

- ALCOBA, A., J.G. ASENSIO y J. BORREGO NIETO. 2001. *Español 2 Nivel Intermedio*. Madrid: Editorial Espasa.
- ABBERTON, E., A. PARKER y A. FOURCIN, 1978. Speech improvements in deaf adults using laryngograph displays. *Speech and Hearing Work in Progress*. London: University College, Department of Phonetics and Linguistics: 33-60.
- ACTON, W. 1984. Changing fossilized pronunciation. *TESOL Quarterly*, 18:71-85.
- ANDERSON, P. 1993. Defining intelligibility parameters: The secret of sounding native. *Trabajo presentado en la XXVII Convención Anual de TESOL*, Atlanta, USA.
- ANDERSON-HSIEH, J., R. JOHNSON y K. KOEHLER. 1992. The relationship between native speaker judgements of nonnative pronunciation and deviance in segmentals, prosody and syllable structure. *Language Learning*, 42:529-555.
- BRAZIL, D., M. COULTHARD y C. JOHNS. 1980. *Discourse intonation and language teaching*. London: Longman.
- CABRAL BRUNO, F. y M.A. MENDOZA. 1999. *Hacia el Español*. Editora Saraiva.
- CANELLADA, M.J. y J. K. MADSEN, 1987. *Pronunciación del Español*. Madrid: Editorial Castalia.
- CASTRO VIUDEZ, F., F. MARÍN ARRESE, R. MORALES GALVÉZ, S.R. MUÑOZ y P.GAZAPO. 1992. *Ven 2: Español Lengua Extranjera*. Madrid: EDELSA.
- CELCE MURCIA, M, D.M. BRINTON y J.M. GOODWIN. 1996. *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- CHAMORRO GUERRERO, M.D., G. LOZANO LÓPEZ, P. MARTÍNEZ GILA, B. MUÑOZ ÁLVAREZ, F. ROSALES VARO, J.P. RUIZ CAMPILLO y G. RUIZ FAJARDO. 1997. *ABANICO: Curso Avanzado de español Lengua Extranjera*. Barcelona: Centro de Investigación y Publicaciones de Idiomas.
- CHELA FLORES, B. 1993. Strengthening Visual and Auditory Images in EFL Reading. *English Teaching Forum*, 31(2): 22-27.
- CHELA FLORES, B. 1994. *Estudio teórico-metodológico de los aspectos fonéticos fundamentales para la comprensión auditiva y producción oral del inglés*. Trabajo de Ascenso Titular, Universidad del Zulia.
- CHELA FLORES, B. 2001. Pronunciation and Language Learning: An Integrative Approach. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XXXIX, pp. 85-101
- CHELA FLORES, B. 2003. Optimizing the Teaching of English Suprasegmentals to Spanish Speakers.

- Santiago de Chile: *Lenguas Modernas*, 28-29, pp. 255-274.
- CHELA FLORES, B. y G. CHELA FLORES. 2001. *Fundamentals in Teaching Pronunciation* Illinois, U.S.A.:Delta Systems Co, Inc.
- CHELA FLORES, B. y J.M. SOSA. 1999. La representación subyacente de la entonación dialectal del maracucho. *ORALIA*, Vol. 2: 71-81.
- DE BOT, K. y K. MAILFERT. 1982. The teaching of intonation: fundamental research and classroom applications. *TESOL Quarterly* 16:71-77.
- DERWING, T. y M. ROSSITER. 2003. The effect of pronunciation instruction on the accuracy, fluency and complexity of L2 accented speech. *Applied Language Learning*, 13(1): 1-17.
- DE OLIVEIRA SOUZA, P. 1997. *Español para Brasileños*. Sao Paulo: Editora FTD.
- DORWICK, T., M. ALFORD MARKS, M. KNORRE, B. VAN PATTEN y T.V. HIGGS. 1987. *¿Qué Tal?: An Introductory Course*. (Second edition). New York. Random House.
- ELLIS, R. 1993. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27:91-113.
- FLEGE, J.E., M.J. MUNRO e I.R.A. MACKAY. 1995. Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language. *Journal of the Acoustic Society of America*, 97:3125-3134.
- FRIES, C. 1964. On the intonation of yes-no questions in English. In D. Abercrombie, D.B. Fry, P.A.D. McCarthy, N.S. Scott and J.L.M. Trim (Eds.): 242-254. *In Honour of Daniel Jones*, London: Longman.
- GONZÁLEZ, A. y C. ROMERO. 2002. *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: EDELSA.
- GUITART, J.M. 2004. *Sonido y sentido: Teoría y práctica de la pronunciación del español contemporáneo*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- HAHN, L. 2004. Primary stress and intelligibility: Research to motivate the teaching of suprasegmentals. *TESOL Quarterly*, 38:201-223.
- LEATHER, J. 1983. Second-language pronunciation learning and teaching. *Language Teaching*, 16/3:198-219.
- LEVIS, J.M. y L. GRANT. 2001. Integrating Pronunciation into ESL/EFL Classrooms.
- MAJOR, R. 1987. A model of interlanguage phonology. En G. Ioup y S. Weinberger (Eds.). 1987. *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*: 101-124. New York: Newbury House/Harper y Row.
- MARTIN PERIS, E., L. MIQUEL LÓPEZ, N. SANS BAULENAS, T.S. BLANCO, M. Topolevsky Bleger (Equipo Pragma). 1989. *Esto Funciona: Curso Comunicativo de Español para Extranjeros*. Madrid: EDELSA.

- McNERNEY, M. y D. MENDELSON. 1993. Suprasegmentals in the pronunciation class: Setting priorities. In P. Avery y S. Ehrlich (Eds.) *Teaching American English pronunciation*: 185-196. Oxford: Oxford University Press.
- MOORE, Z. 1994. *Español para la vida*. UK: Thomas Nelson and Sons, Ltd.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. 2001. *Ejercicios de Fonética Española para Hablantes de Inglés*. Arco/Libros.
- MUNRO, M.J. y T.M. DERWING. 1995. Processing time, accent and comprehensibility in the perception of native and foreign-accented speech. *Language and Speech*, 38:289-306.
- MURPHY, J. 1991. Oral Communication in TESOL: Integrating Speaking, Listening and Pronunciation. *TESOL Quarterly*, 25, 1, pp. 51-75.
- NEUFELD, G. 1987. On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning. In G. Ioup and S. Weinberger (Eds.). 1987. *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*: 321-332. New York: Newbury House/Harper y Row.
- OBEDIENTE, E. 1988. *Fonética y Fonología*. Edición de la Universidad de Los Andes (3ª edición).
- OHALA, J. 1983. Cross-Language use of Pitch: An Ethological View. *Phonetica*, 40, pp. 1-19.
- OZETE, O. y S.D. GUILLÉN. 1995. *Contigo: Essentials of Spanish* (Third Edition). Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- PENNINGTON, M. 1994. Recent Research in L2 Phonology: Implications for practice. En J. Morley (Ed.) 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*: 94-108. Alexandria, VA: TESOL.
- PENNINGTON, M. y J. RICHARDS. 1986. Pronunciation Revisited. *TESOL Quarterly*, 20 (2):207.
- QUILIS, A. y J. FERNÁNDEZ. 1985. *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- SÁNCHEZ, A., M.T. ESPINET y P. CANTOS. 1996. *Cumbre: Curso de Español para Extranjeros Nivel Elemental, Nivel Medio, Nivel Superior*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SÁNCHEZ LOBATO, J., C. MORENO GARCÍA y I. SANTOS GARGALLO. 2005. *Nuevo Español Sin Fronteras 1*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SCOVEL, T. 1988. *A time to speak: A psycholinguistic inquiry into the critical period for human speech*. Rowley, MA: Newbury House.
- SILES ARTES, J. 1994. *Ejercicios Prácticos de Pronunciación de Español*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- SOSA, J.M. 1999. *La entonación del español*. Madrid Cátedra.
- STREVENS, P. 1991. A rationale for teaching pronunciation: the rival virtues of innocence and sophistication. En A. Brown (Ed.) *Teaching English Pronunciation: A*

- book of readings*. 96-103. London: Longman.
- UNIVERSIDAD DE SALAMANCA Y RADIO TELEVISIÓN ESPAÑOLA. 1993. *Viaje al Español*, 1 2 y 3 (Versión Internacional). Madrid: Santillana.
- WILKINS, E.J. y J.W. LARSON. 1990. *Español a lo vivo* (Seventh edition). New York: John Wiley & Sons.
- YULE, G., y D. MACDONALD. 1994. The Effects of Pronunciation Teaching. In J. Morley (Ed.). 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*: 109-118. Alexandria, VA: TESOL.