

EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE PRONUNCIACIÓN EN ESTUDIANTES
DE ESPAÑOL DE NIVEL INTERMEDIO

by

ALBERTO CENTENO-PULIDO

(Under the Direction of Hildebrando Ruiz)

ABSTRACT

Pronunciation has been shown to be an important component of the communication process, to the extent that a bad pronunciation can interfere with oral communication. However, pronunciation is hardly ever taught explicitly in the language classroom, on the grounds that it is extremely difficult for an adult to attain native proficiency. Research has suggested that other factors, such as the lack of materials used for teaching, the instructor's lack of knowledge of phonology, and the different dialectal varieties of a language might be also pretty powerful reasons for the absence of the phonological component in class. This study shows that explicit instruction of pronunciation improves students' ability to communicate and, to a certain extent, reduces the features of pronunciation considered to be markers of "foreign accent".

INDEX WORDS: Pronunciation, Explicit pronunciation instruction, Phonology, Dialectal varieties, Communication, Foreign accent

EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE PRONUNCIACIÓN EN ESTUDIANTES
DE ESPAÑOL DE NIVEL INTERMEDIO

by

ALBERTO CENTENO-PULIDO

B.A., Universitat de València, Spain, 2001

A Thesis Submitted to the Graduate Faculty of the University of Georgia in Partial Fulfillment of
the Requirements for the Degree

MASTER OF ARTS

ATHENS, GEORGIA

2004

© 2004

Alberto Centeno-Pulido

All Rights Reserved

EFFECTOS DE LA ENSEÑANZA EXPLÍCITA DE PRONUNCIACIÓN EN ESTUDIANTES
DE ESPAÑOL DE NIVEL INTERMEDIO

by

ALBERTO CENTENO-PULIDO

Major Professor:
Committee:

Hildebrando Ruiz
Diana L. Ranson
Sarah Blackwell

Electronic Version Approved:

Maureen Grasso
Dean of the Graduate School
The University of Georgia
August 2004

ÍNDICE

CAPÍTULO	Página
1 INTRODUCCIÓN	1
1.1 La enseñanza de pronunciación a lo largo de los años	1
1.2 Justificación de la enseñanza explícita de pronunciación.....	5
1.3 Cuestiones que se plantea esta tesis.....	8
1.4 Resumen del capítulo 1 y avance de los próximos capítulos.....	11
2. REVISIÓN DE LA LITERATURA.....	13
2.1 Factores que influyen en el aprendizaje.....	13
2.2 Estudios relacionados con la enseñanza explícita de pronunciación	25
2.3 Resumen del capítulo.....	29
3. EL ESTUDIO.....	31
3.1 Objetivo del estudio	32
3.2 Participantes.....	34
3.3 Evaluadores.....	35
3.4 Duración.....	36
3.5 Procedimiento	37
3.6 Sesiones de instrucción.....	39
3.7 Resumen del capítulo.....	62

4. EVALUACIÓN DE LAS GRABACIONES Y ANÁLISIS	
DE LOS RESULTADOS.....	63
4.1 Evaluación de las grabaciones	63
4.2 Resumen del capítulo.....	72
5. CONCLUSIONES	74
5.1 Conclusiones del estudio.....	74
5.2 Limitaciones del estudio	77
5.3 Posibles continuaciones del proyecto	79
APÉNDICE.....	80
ÍNDICE DE OBRAS CONSULTADAS	120

CAPÍTULO 1

INTRODUCCIÓN

La pronunciación es una parte importante en la enseñanza de lenguas extranjeras. A lo largo de los años, la veracidad de esta afirmación ha ido variando, según las distintas teorías metodológicas y lingüísticas que han estado en boga en las últimas décadas. En este capítulo introductorio pretendemos hacer un repaso de los distintos estados por los que la enseñanza explícita de pronunciación ha pasado. Del mismo modo, queremos justificar, desde un punto de vista social (respecto a las actitudes que un acento extranjero puede provocar en hablantes nativos) la necesidad de enseñar pronunciación en el aula. Por último, plantearemos las preguntas que pretendemos responder en esta tesis.

1.1 La enseñanza de pronunciación a lo largo de los años

En la experiencia de este investigador, el tiempo que se ha dedicado a la formación explícita de la pronunciación del español en el programa del departamento de Lenguas Romances de la Universidad de Georgia, ha sido más bien escaso. Si esta situación particular tiene un reflejo en otros programas de enseñanza del español, bien podría decirse que, como norma general, no se dedica una gran cantidad de tiempo a este aspecto de la lengua. No ha sido ésta la situación de la pronunciación a lo largo de la historia de la enseñanza de lenguas. El método audio-lingual hacía hincapié en la necesidad de conseguir un acento lo más parecido posible al de un hablante nativo. Este método tuvo su época de esplendor en los primeros años de la segunda Guerra Mundial, en un contexto en el que “understanding a native speaker and speaking a language with near-native accent were first priorities” (Rivers 1981: 35). La base del

método audio-lingual es el estructuralismo lingüístico y la psicología del comportamiento (behaviourist psychology). Se entendía el lenguaje como una faceta más del comportamiento humano. Se describieron las distintas lenguas mediante la observación de los distintos sonidos y combinaciones de palabras en un corpus. Una vez descritos esos sonidos y esas combinaciones, la enseñanza de los mismos se hacía por medio de la continua repetición (drills) de estas estructuras, hasta que la posibilidad de error desaparecía (Rivers, 1981: 35-36).

Con la llegada de los métodos cognitivos en los años 60 y 70, la enseñanza de lenguas dejó de verse como una adquisición de hábitos. El lenguaje comenzó a entenderse como una entidad gobernada por reglas, que los aprendices tienen que comprender para que se produzca el aprendizaje. Así, métodos como el Código Cognitivo tenían como objetivo desarrollar el mismo tipo de habilidades que tienen los hablantes nativos, ayudando a los aprendices a entender las reglas; una práctica más beneficiosa que la simple memorización de estructuras, dada la naturaleza variada e innovadora del comportamiento lingüístico (Chastain, 1976: 146). Se dejó a un lado el objetivo de conseguir una pronunciación nativa de L2 y los programas se centraron en una adquisición férrea de la gramática y el vocabulario.

Posteriormente, los métodos comunicativos consideraron que era más importante el uso de la lengua de forma apropiada en situaciones naturales que el conocimiento de la misma (en el sentido al que apuntaban los métodos cognitivos). Si bien se concluyó que hay unos niveles mínimos de precisión en la pronunciación para que haya éxito en la comunicación (Wong 1985), también es cierto que en el aula no se buscaba un conocimiento explícito de la pronunciación, en cuanto sistema de sonidos articulados. Elliot (1997) analiza la situación en la que se encuentra la instrucción de la pronunciación, preocupación central de esta tesis, dentro del marco de los métodos comunicativos. Según Elliot, la poca dedicación a esta área se debe a que la

pronunciación se percibe como un aspecto más lingüístico que comunicativo. De la misma forma que se percibe la enseñanza teórica de otros aspectos de la lengua, como la morfología o la sintaxis, como algo que no conduce a la adquisición de esos mismos aspectos, se entiende que explicitar la pronunciación¹, no conduce a la adquisición del sistema fonético-fonológico de la L2. Por tanto, la capacidad de expresar ideas es más importante que la de expresarlas con un acento “no marcado”.

Elliot reconoce, por otro lado, que los estudios sobre los efectos de la instrucción explícita de pronunciación en adultos han dado una amplia gama de conclusiones, tanto positivas, neutrales y negativas. El autor también menciona estudios en los que no se incluye la instrucción explícita (McCandless y Winitz, 1986; Neufeld, 1978) y que concluyen que con la cantidad suficiente de input auditivo mejora la pronunciación o, cuanto menos, el no explicitar el componente fonético-fonológico no tiene muchos efectos negativos. Como respuesta a estos estudios, el propio Elliot (1995) concluyó en un estudio que la pronunciación no empeora, pero no mejora tampoco, por mucho input auditivo que reciban los estudiantes. Así pues, Elliot (1997: 103) no sólo está en contra de esta idea sino que además ofrece muestras de que la instrucción explícita es beneficiosa para el aprendiz adulto.

Con todo, a pesar de que Elliot dice (1997: 103) que la instrucción explícita es positiva, los cursos parecen diseñados con un especial énfasis en la enseñanza de gramática y vocabulario. Sólo cabe consultar el manual para el nivel medio de español que se utiliza en la práctica docente del Departamento de Lenguas Romances de UGA. Este libro, *Atando Cabos*, no tiene ni una sola referencia explícita a ningún aspecto de la estructura fonético-fonológica, a pesar de que la mayor parte de las actividades de clase que propone son de carácter comunicativo; es decir,

¹ Explicitar la pronunciación supone ofrecer al estudiante un input organizado y sistemático que, por ejemplo, de a conocer conceptos como “punto y modo de articulación”, “sordo y sonoro”, “sinalefa” “entonación ascendente/descendente”.

actividades donde prima el trabajo en pareja o grupo y donde la mecánica de trabajo se basa en preguntas y respuestas orales. Por su parte, el libro de ejercicios, que incluye un manual de trabajo para el laboratorio de idiomas, anuncia que este material “provides further practice with the grammatical points and vocabulary that appear in the textbook. It presents writing and listening practice that reinforces what has been covered in class” (Rosso-O’Laughlin, González Aguilar 2001: xxiii). Es decir, que a pesar de que la mayor parte del libro se basa en la comunicación oral, la instrucción explícita que se da de este componente es inexistente. El libro de ejercicios propone actividades complementarias a los puntos de gramática que explica el libro y sólo contiene ejercicios que sirven desarrollar habilidades orales de carácter únicamente receptivo.

Cierto es que, a la hora de evaluar al estudiante, se mantiene esa tónica de no explicitar la pronunciación en la clase. El porcentaje de puntos asignados a las habilidades orales en las pruebas del Departamento de Lenguas Romances de UGA es muy pequeño, si comparamos el peso específico que otros apartados de la enseñanza de lenguas tienen en estos instrumentos de evaluación. Además, las habilidades orales que se evalúan en estas pruebas son meramente receptivas. El único momento en el que se espera que los estudiantes demuestren sus habilidades de producción es en un examen oral. Esto nos parece bastante contradictorio, ya que prácticamente no se le dedica tiempo al componente fonético-fonológico en las clases de nivel inicial e intermedio, salvo a alguna corrección esporádica. Todo el mérito de una buena actuación en este tipo de exámenes recae básicamente en el alumno, puesto que no hay una formación explícita sobre pronunciación, a nivel segmental o suprasegmental. Si ponderamos la situación de manera lógica, veremos que es un contrasentido. Partiendo desde un planteamiento metodológico comunicativo, hemos de suponer que lo que nos interesa de un alumno que hace

una prueba oral es su “capacidad de comunicar ideas en contextos naturales”. Con todo y con eso, una de las dimensiones que evaluamos es la pronunciación. Si consideramos la pronunciación como una parte de esa capacidad de comunicación, pero no damos instrucción sobre cómo pronunciar, estamos siendo del todo injustos. Es por eso que sostenemos que el mérito es únicamente del aprendiz, que, a pesar de la falta de instrucción, logra hacerse entender.

Esta instrucción no se produce porque se ha considerado en algunas ocasiones, como decíamos al principio, que una pronunciación casi nativa era un objetivo muy difícil de lograr y por tanto un “lujo”, en palabras de Goodwin et al. (1994: 5), dentro de los programas de enseñanza de lenguas extranjeras. En cambio, en la actualidad, la creencia de que la enseñanza de pronunciación no sólo no es un lujo sino que además es una necesidad para asegurar la comunicación, se ha extendido: “[...] pronunciation is one of the more important means by which we achieve our communicative objectives” (Wong, 1985: 227). Además, y tal y como apunta Dickerson (1994: 30), capacitar a los estudiantes con un dominio de la pronunciación “it’s not only a reasonable aim of instruction, but, because it meets students’ needs, it should be an obligatory aim”.

1.2 Justificación de la enseñanza explícita de pronunciación

El porqué de esta necesidad se puede explicar desde un punto de vista social. El efecto que una pronunciación no nativa tiene sobre los hablantes nativos es bastante variado. Pero, en cualquier caso, el “acento extranjero” no pasa desapercibido. En mayor o menor medida, los hablantes nativos “have views on the subject of how their language should be spoken, how they like to hear it spoken – particularly by foreigners” (MacCarthy, 1978: 9). No entraremos aquí a analizar las causas de estas opiniones. Simplemente decimos que existen y, por lo tanto, explican las reacciones de los hablantes nativos de una lengua cuando oyen a un hablante no nativo

hablarla. A este respecto, Kenworthy (1987: 14), añade: “Intelligibility presupposes participants. In other words, intelligibility has as much to do with the listener as with the speaker. There are two ‘listener factors’ which are very important: first, the listener’s familiarity with the foreign accent and, second, the listener’s ability to use contextual clues when listening”.

Es cierto que la comunicación requiere como mínimo dos personas, y que su ruptura no es única y exclusivamente achacable al hablante. El oyente también tiene que ver en este proceso. Pero creemos que Kenworthy habla de un tipo de oyente determinado, ya acostumbrado al acento extranjero y con capacidad de inferir el significado de los enunciados de su interlocutor y de contribuir en buena medida al éxito de la comunicación. Es muy probable que esté hablando de un profesor de lenguas, que está acostumbrado a tratar con estos “problemas” de comunicación. Esta habilidad que tienen los profesionales de la enseñanza de lenguas, no puede esperarse de todos los hablantes nativos. Por tanto, creemos que cualquier otra persona que no posea tal habilidad caerá fácilmente en el estereotipo, dejando de prestar atención a lo que su interlocutor no nativo le está diciendo y, por tanto, imposibilitando el éxito de la comunicación.

La presión es ahora de los hablantes de L2, que han de intentar mejorar su pronunciación para no perpetuar el estereotipo que de ellos se tiene. Ciertamente es que no siempre sucede de esta forma, ya que hay hablantes no nativos que se resisten a adoptar una pronunciación lo más similar posible a la nativa, como modo de evitar algún tipo de identificación con los hablantes nativos o con sus valores sociales y culturales. Sin embargo, para aquellos que no tengan ese tipo de conciencia grupal, "teachers should train early and most intensively those features of the nonnative’s phonology that cause the **most** negative reactions in the relevant native speaker population, [...]" (Pennington, 1994: 104, la negrita es mía). Por consiguiente, no todos los aspectos de la pronunciación no nativa producen los mismos efectos en los hablantes nativos.

Hay que centrarse ciertamente en aquellos más problemáticos. Pero tampoco creemos que haya que dejar de lado aquellos errores que, sin ser importantes, pueden todavía marcar el acento del hablante. Esto nos lleva al debate de qué nivel de pronunciación deben conseguir (o debemos intentar que consigan) los aprendices. En este sentido, estamos de acuerdo con lo que propone MacCarthy (1978: 12): “[...] there is no reason why the standard [of pronunciation] aimed at should not be very high, as high as possible in the circumstances”. Es posible que no todos los estudiantes lleguen a conseguir una pronunciación sin rasgos extranjerizantes aparentes, pero eso no significa que no se deba intentar llegar hasta el máximo de sus posibilidades. Un resultado óptimo es que los aprendices puedan comunicarse de manera inteligible con sus interlocutores. Kenworthy (1987: 13) afirma al respecto:

When we set intelligibility as our goal, rather than native-like pronunciation, in practical terms this means we are aiming for something ‘close enough’. In other words, although the foreign speaker doesn’t make precisely the same sound or use the same feature of linkage or stress, it is possible for the listener to match the sound heard with the sound (or feature) a native speaker would use without too much difficulty

Si el aprendiz no puede llegar a ese mínimo parecido entre lo que pronuncia y lo que “debería” pronunciar para que el hablante nativo entienda lo que se le dice, corre el riesgo de que el hablante nativo se distraiga con la forma del mensaje y no se centre en el contenido, perpetuando, en última instancia, el estereotipo al que hacíamos referencia en las líneas anteriores.

1.3 Cuestiones que se plantea esta tesis

Hemos establecido que la literatura arroja conclusiones enfrentadas respecto a la necesidad de una instrucción explícita de pronunciación y a los efectos de la misma. Los estudios de McCandless y Winitz (1986) y de Neufeld (1978) defienden que no es necesaria la instrucción explícita de pronunciación en el aula, ya que con el suficiente input auditivo, los estudiantes pueden llegar a alcanzar niveles casi nativos (en el caso del estudio de Neufeld) o, al menos, pueden mejorar su pronunciación (como demuestra el estudio de McCandless y Winitz). Sin embargo, nosotros nos inclinamos, a priori, por la necesidad de explicitar la pronunciación en el aula ya que pensamos que tiene un efecto positivo, basándonos en las conclusiones ofrecidas por los estudios de Yule y MacDonald (1995), Derwing et al. (1998) y Elliot (1995, 1997). Estos estudios tienen diversidad de planteamientos en cuanto a los factores que propician la mejora de la pronunciación tras un periodo de formación explícita. Yule y MacDonald concluyen que es el aprendizaje la variante más importante a tener en cuenta. Por otro lado, Derwing et al. y Elliot subrayan la metodología utilizada como factores de mejora de la pronunciación (a nivel global, es decir, tanto en los segmentos como en la cadena hablada, como a nivel particular, segmentos o cadena hablada). A pesar de todo, estos estudios coinciden en concluir que, en mayor o menor medida, siempre hay sitio para la mejora en la pronunciación. En cualquier caso, en el siguiente capítulo haremos mención de manera un poco más extendida a estos estudios.

Dentro del contexto concreto de los estudiantes de español de nivel intermedio de la Universidad de Georgia, queremos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué efectos produce la instrucción explícita de pronunciación en estudiantes angloamericanos de español de nivel intermedio? ¿Mejorará su capacidad de comunicación una instrucción explícita de pronunciación sobre estos “problemas”? ¿Contribuirá a que esas

personas puedan eliminar (o cuanto menos, minimizar) de su pronunciación los elementos que les marcan como hablantes extranjeros de una L2?

2. ¿Qué tipo de instrucción se mostrará más efectivo a este respecto? ¿Una instrucción centrada en la fonología segmental o uno centrado en la fonología suprasegmental?

Por instrucción explícita entendemos cualquier tipo de información (input) que de una manera organizada y sistemática se le da al estudiante. Esto incluye:

1. Mostrar la composición del sistema fonético-fonológico español, cómo se distribuyen los alófonos (lo que correspondería a una instrucción centrada en el plano segmental) y qué patrones de entonación y acento se consideran propios de esta lengua (correspondiente al plano suprasegmental).
2. Mostrar a los participantes qué sonidos no pertenecen a este sistema, pero que ellos, sin embargo, utilizaban. Estos sonidos pueden impedir una pronunciación aceptable, con un mínimo de rasgos marcadores del llamado “acento extranjero”.
3. Cualquier tipo de concepto teórico relacionado con la pronunciación como, por ejemplo: punto y modo de articulación, fonema, alófono, tonema, grupo fónico, etc.

El estudio contó con 10 informantes, estudiantes de español de nivel intermedio en la Universidad de Georgia. Los informantes se presentaron voluntariamente para participar en el proyecto. La división de estos informantes en los dos grupos de instrucción ha sido aleatoria, ya que prácticamente todos presentaron los mismos “problemas” de pronunciación. Estos problemas se detectaron tras analizar las transcripciones de las grabaciones de un test de diagnóstico realizado a los informantes, donde se señalaron los rasgos de interferencia del inglés presentes en el habla de los informantes. Una vez recogida la información, se diseñaron las sesiones de

instrucción y se establecieron los grupos de instrucción. Con esta diferencia en el tipo de instrucción hemos pretendido responder a la segunda pregunta y averiguar qué tipo de formación contribuye a reducir los rasgos extranjerizantes en mayor medida. Consideramos que cada grupo sirvió como grupo de control al otro, ya que en las sesiones de ambos grupos no se explicitó material que tuviera que ver con los contenidos que se estaban explicando en la instrucción del otro grupo en cuestión.

Tras el periodo de formación se realizó una segunda prueba en la que se evaluaron las categorías de *comunicación*, *acento* y *fluidez* en las intervenciones de los participantes. Estas tres categorías se definen de la siguiente forma:

- *Comunicación*: la capacidad del informante de hacerse entender por un hablante nativo.
- *Acento*: la precisión con la que el informante produce los segmentos del español, así como algunos elementos del componente suprasegmental que, mal utilizados, podrían llevar a la confusión del hablante nativo. Entre estos rasgos podemos incluir, por ejemplo, la entonación de los grupos tónicos
- *Fluidez*: la habilidad para poner en práctica características del habla encadenada del español como la *sinalefa* o la *conurrencia de consonantes homólogas* (Quilis y Fernández, 1999:146-150) , así como las pausas que pueda realizar el informante provocadas por la duda. Estas dos características del habla encadenada son las que, para los estudiantes, dan la impresión de que en español no hay fronteras entre las palabras y por eso se les hace difícil entender el discurso del instructor.

Estas tres categorías fueron analizadas por la relación que tienen con las preguntas del estudio. La categoría de *comunicación* podría considerarse como una característica general que

engloba a las otras dos. Para que exista comunicación, el hablante ha de tener un acento aceptable, es decir, que pueda ser entendido por un hablante nativo. También, creemos que el dominio de las características propias del habla rápida contribuye a eliminar el acento extranjero desde la percepción del hablante nativo y, por tanto, a facilitar la comunicación. Así, asociamos la categoría de *acento* con la instrucción de tipo segmental, mientras que la categoría de *fluidez* está más relacionada con un tipo de instrucción suprasegmental.

1.4 Resumen del capítulo 1 y avance de los próximos capítulos

En este primer capítulo, hemos hecho un breve repaso de la situación de la enseñanza explícita de pronunciación a lo largo de los años. La pronunciación ha pasado de ser considerada como algo indispensable por el audiolingualismo a abandonarse casi por completo por el cognitivismo, para posteriormente ser considerada necesaria en el proceso comunicativo pero sin necesidad de explicitar los componentes fonético-fonológicos, segmentales y suprasegmentales, por los métodos comunicativos.

También hemos justificado la enseñanza de la pronunciación desde un punto de vista social. Una pronunciación cercana a la pronunciación nativa contribuye a reducir los estereotipos acerca de los hablantes extranjeros de una lengua y, ulteriormente, permite el desarrollo fluido de la comunicación, puesto que el interlocutor nativo no redanda en problemas de forma y se centra en el contenido del mensaje.

Por último hemos establecido las cuestiones que pretende responder esta tesis, en cuanto al caso concreto de la enseñanza explícita de pronunciación de español a alumnos de nivel intermedio de la Universidad de Georgia. Queremos saber qué efectos tiene en cuanto a la mejora en la capacidad de comunicación y la reducción del acento extranjero de los informantes. También queremos averiguar qué tipo de instrucción tiene más éxito, una centrada en los rasgos

segmentales o una centrada en los rasgos suprasegmentales de la L2. Del mismo modo, hemos dado una pequeña introducción del desarrollo de este estudio, que ampliaremos en el tercer capítulo.

El capítulo II está destinado a hacer una revisión de la literatura pertinente al estudio, Esta revisión es tanto a nivel teórico, con análisis de los factores que afectan el aprendizaje: edad, motivación, instructor y tratamiento del error, materiales, etc.; como a nivel práctico, con la revisión de una serie de estudios que nos han parecido relevantes, puesto que apoyan nuestra creencia a priori de que la instrucción explícita de pronunciación tiene efectos positivos.

El capítulo III pormenoriza los detalles del estudio central de esta tesis, con los detalles técnicos y de procedimiento del estudio. Una serie de 10 informantes, divididos en dos grupos de instrucción (segmental y suprasegmental) recibirán instrucción explícita de pronunciación durante un periodo de un mes, en horas extraescolares. Consideramos que es un periodo suficientemente largo, teniendo en cuenta que los informantes recibirán instrucción sobre aquellos rasgos, segmentales o suprasegmentales, que el análisis de los datos recogidos en el test de diagnóstico haya demostrado que son más “problemáticos”, en tanto que extranjerizantes.

El capítulo IV recogerá el análisis de los resultados y el V ofrecerá las conclusiones del estudio, incluyendo las posibles implicaciones que estos resultados puedan tener, así como las posibles limitaciones del estudio.

El apéndice recogerá las transcripciones del test de diagnóstico de los informantes, así como los materiales utilizados durante el proceso de instrucción.

CAPÍTULO 2

REVISIÓN DE LA LITERATURA

En el capítulo anterior, hemos justificado la necesidad de enseñar pronunciación en el aula de manera explícita desde el punto de vista social. La falta de una pronunciación que se acerque a la norma puede suponer que la comunicación no se produzca, ya que el hablante nativo se centrará en la forma del mensaje, en lugar de en el fondo.

En este capítulo, queremos analizar los factores que determinan y modifican el proceso de aprendizaje. Por otro lado, también queremos realizar un análisis de una serie de estudios que previamente han tratado la enseñanza de pronunciación de forma explícita.

2.1 Factores que influyen en el aprendizaje

Todo proceso de adquisición está condicionado por una serie de variables. Aprendiz, instructor y materiales son factores que determinan y modifican el proceso de aprendizaje.

2.1.1 Aprendiz

El aprendiz es el centro del proceso de aprendizaje y, como tal, hay que tener en cuenta las circunstancias que le rodean y que afectan el citado proceso: edad, motivación y aptitud.

2.1.1.1 Edad

Respecto a la edad, la teoría del *periodo crítico* de Lenneberg (1967) explica la dificultad de los adultos para adquirir una pronunciación nativa en una L2, puesto que la fase de lateralización del cerebro, durante la cual se produce la adjudicación de funciones a cada uno de los hemisferios cerebrales, se completa en la pubertad. Además, de acuerdo con lo postulado por Scovel (1969) y Krashen (1973), la lateralización del cerebro supone una pérdida de plasticidad

del mismo, lo que tiene también como resultado la imposibilidad de alcanzar una pronunciación nativa. Brown, (1994) argumenta que los adultos tienen problemas para adquirir un nuevo sistema de sonidos debido a una pérdida de capacidad neuromuscular, que impide (o al menos dificulta) la adición de un sistema fonológico paralelo al que el individuo ya posee.

2.1.1.2 Motivación

Krashen (1983) explicó en su modelo del monitor que el alumno puede sentir algún tipo de dificultad emocional (lo que Krashen denomina *self-consciousness*) de su propia actuación en el aula, y por lo tanto activa su filtro afectivo para evitar situaciones embarazosas dentro del grupo. La misión del instructor es conseguir bajar ese filtro afectivo, ese estado de *self-consciousness*, para que el alumno pueda desarrollar la confianza que le permita adquirir una pronunciación lo más cercana a la nativa posible o, en su defecto, lo más libre de marcas extranjerizantes. Un factor importante que afecta la motivación y contribuye a subir o bajar el filtro afectivo es el tratamiento del error, algo que trataremos más adelante, puesto que es un tema relacionado con el papel del instructor.

La motivación del individuo es lo que explica, de acuerdo con Schumann (1986; citado en Celce-Murcia et al., 1996: 18-19), la aculturación exitosa del aprendiz. Para Schumann, hay una serie de factores individuales (permeabilidad del ego, personalidad, tipo de motivación, etc.) y sociales (patrones de dominio social, tamaño de la comunidad de hablantes de la L2, similitud cultural de L1 y L2, etc.) que permiten la aculturación del individuo, es decir, que determinan hasta qué punto el individuo adquiere la L2. Los factores individuales son más influyentes que los sociales, dado que se puede dar el caso de un aprendiz que tenga éxito en su aprendizaje, a pesar de condiciones sociales desfavorables; o viceversa, puede tener las variables sociales propicias para el aprendizaje pero que éste no se produzca. Schumann distingue dos tipos de

motivación que llevan a una aculturación exitosa. En primer lugar, la **motivación integrativa**, es decir, el tipo de motivación resultado de un deseo de integración en la cultura de la L2. En segundo lugar, la **motivación asimilativa**, que implica por parte del aprendiz el deseo de convertirse en un miembro más entre los hablantes de la L2. Otro tipo de motivación que, en opinión de Schumman, no sería beneficiosa en cuanto a la aculturación, sería la **motivación instrumental**, según la cual el individuo aprende una segunda lengua por, por ejemplo, motivos profesionales.

2.1.1.3 Aptitud

Carroll (1962; citado en Celce-Murcia et al., 1996: 17-18) habló de cuatro rasgos que constituyen la aptitud lingüística:

1. Habilidad de codificación fonológica que es la capacidad de discriminar y codificar las unidades contrastivas mínimas, y su valor dentro del sistema; es decir, habilidad para reconocer el valor fonológico de un sistema diferente del propio, y usarlo bien en los procesos de encodificación y uso.
2. Sensibilidad gramatical, que es la habilidad para reconocer el valor del orden de los elementos oracionales, las propiedades morfológicas de las palabras, la concordancia, y todo lo concerniente a la interpretación y la confección de oraciones.
3. Habilidad para aprender de forma inductiva, entendida como la capacidad de adquirir la L2 mediante la exposición a la lengua, de manera incidental.
4. Memoria, que es la habilidad para retener un nuevo sonido, un objeto léxico, una regla gramatical, etc.

De estas cuatro características, Carroll le concede la mayor importancia a la codificación fonológica, aunque la memoria, lógicamente, juega un papel importante en el proceso de adquisición. Un estudiante con una habilidad de codificación fonológica baja teóricamente tendría más dificultad en adquirir esos nuevos patrones de entonación y sonidos que le permitan alcanzar una pronunciación fácilmente inteligible y libre de elementos extranjerizantes. Es posible que no todos los informantes tengan la misma habilidad de codificación, y por lo tanto no se puede esperar que todos alcancen el mismo nivel de desarrollo y mejora de sus “particularidades”.

Otro de los rasgos restantes juega, en nuestra opinión, un papel más restringido pero que no se puede negar. La habilidad para aprender de manera inductiva se halla limitada, en el contexto de una enseñanza de español como lengua extranjera, al ámbito del aula. Es cierto que con las nuevas tecnologías y el acceso a medios audiovisuales, la exposición al español se puede aumentar de forma considerable y desde luego es algo que, en nuestra opinión, se debe fomentar. No obstante, no creemos estar muy alejados de la realidad al afirmar que el estudiante angloamericano medio de español, o de cualquier lengua extranjera, tiene como prácticamente única vía de contacto con la L2 las clases que recibe.² En el contexto de la Universidad de Georgia, un gran número de los estudiantes está obligado a cumplir un requisito por el cual necesitan cursar como mínimo tres semestres de una lengua extranjera para poder graduarse. Esto, en la realidad cotidiana del aula, se traduce en un número bastante grande de casos en los que no existe motivación para asistir a clase, salvo la de pasar de curso. Es por esto por lo que los

² Otra de las posibilidades que tienen los alumnos que quieren aprender un idioma es salir al extranjero, muchas veces bajo la creencia de que ayudará a mejorar la producción oral del mismo. Esto es parcialmente cierto, como sugiere MacCarthy (1978: 10): “residence in a country is of inestimable value for acquiring its language, even for ‘speaking’ it, but by no means inevitably or automatically for *pronouncing* it”. Esta imposibilidad la atribuye MacCarthy (1978: 10) a la dificultad de sustituir un sistema fonológico (el de la lengua materna) que ya está implantado y apenas deja espacio al nuevo, así como a la incapacidad de observar la forma en que los nativos hablan.

estudiantes (salvo excepciones, en nuestra experiencia) se conforman con hacer el mínimo necesario para aprobar. Es cierto que conseguir que los estudiantes hagan esfuerzos suplementarios para ampliar el contacto con la L2 es tarea del profesor. Pero los alumnos no tienen, a priori, esa disposición para aprender de forma inductiva que les facilitaría la mejora de sus habilidades.

2.1.2 El instructor

El instructor es el encargado de transmitir, de manera clara y concisa, las particularidades fonético-fonológicas de la L2, así como de corregir, de manera adecuada, al alumno que comete un error. La dificultad está en saber cómo y cuando se corrige el error y qué tipo de error es el que hay que corregir. Listerri (2003: 98) sugiere un criterio de clasificación de tipo comunicativo para los errores, en los que diferencia tres tipos: a) problemas de pronunciación que impiden la comunicación, b) los que dificultan la comunicación y c) los que no la dificultan a pesar de que no corresponden a una pronunciación nativa. MacCarthy (1978: 31-32) eleva esta clasificación a cinco tipos. Los tipos de error que establece MacCarthy son:

- errores fonológicos
- errores que no afectan el significado pero hacen percibir al hablante nativo un acento extranjero muy marcado
- errores no muy graves y que se pueden enmendar fácilmente
- errores que son difíciles de corregir pero que una vez han sido eliminados, acercan la pronunciación a la del hablante nativo
- errores de detalle (“finer points”) en la pronunciación

MacCarthy advierte que ésta no es una clasificación por orden de importancia, sino meramente tipológica; es labor del instructor decidir a qué tipo de error le da más importancia,

siempre de acuerdo con las necesidades de su clase. Cohen (1975) establece unas clasificaciones sobre qué tipo de errores hay que corregir, que bien pueden servir como parámetros en este sentido:

- Los errores que afectan la inteligibilidad de forma global son más importantes que aquellos que la afectan de forma local
- Los errores más frecuentes
- Los errores relacionados con reglas generales (vs. aquéllos relacionados con excepciones a estas reglas)
- Los errores que tienen efectos irritantes o estigmatizadores, aunque no afecten el significado.
- Los errores que afectan a un alto número de los estudiantes.
- La relación del error con el punto que se trata en el momento en que se produce.

Llegado el momento en que el instructor tiene que corregir al alumno, la opinión de MacCarthy (1978: 24) es la siguiente: “[When] directing the attention of an individual to a specific point in his way of pronouncing something [...] the matter should be faced, and patiently insisted upon, in a relaxed, friendly, but above all, matter-of-fact and business-like way, showing clearly that ‘this is a job we have to do’- then any embarrassment at the intimacy of the situation is avoided on both sides”. El instructor debe convencer al aprendiz de la importancia de una pronunciación inteligible, que hará que el aprendiz no encuentre dificultades en sus interacciones con los hablantes nativos. Para eso, debe estar al tanto de la pronunciación de los alumnos y dedicar el tiempo que sea necesario, dentro de lo lógicamente permisible en el desarrollo de una clase, a solucionar los “problemas”. Una forma de solucionar esos “problemas” es aprovechar el error para que el alumno aprenda de él. Pennington (1994: 98) opina al respecto:

Rather than trying to inhibit them [the learners] from making these errors, it may be in fact more valuable to organize the language classroom so that the learners are given many and varied opportunities to: 1. produce language – and therefore to make errors – in a range of speaking tasks and then, 2. receive feedback to assist them in adjusting those productions.

Obviamente, la autoridad para corregir la actuación del alumno la da el conocimiento previo de los aspectos que se corrigen. De este modo, se hace necesario un conocimiento explícito, extenso, de la fonética y fonología de la L2 por parte del instructor, no sólo por la necesidad de saber sobre aquello que se quiere mejorar, sino también porque, como menciona Abercrombie (1956, citado en Morley, 1994: 66-67) “whatever the age and stage of students, teachers will time and again find themselves tackling questions of pronunciation; whether they do it well or badly, whether they are satisfied with their handling of it or not”.

Un conocimiento extensivo, sin embargo, no quiere decir que el instructor sature al alumno con terminología técnica. Buscamos explicaciones claras y sencillas que el alumno pueda entender y asimilar. Sin embargo, la investigación ya existente (Moreno Fernández, 1997, citado en Saralegui, 1998: 368-369) señala como uno de los mayores problemas, y posiblemente el principal motivo de la falta de enseñanza de pronunciación de forma explícita en el aula, la falta de preparación de los instructores:

Otra limitación importante es la falta de información –incluso de formación — lingüística: muchos profesores no saben qué es común y general en todo el mundo hispánico o no conocen bien las normas cultas distintas de la suya; [...] la falta de una guía clara obliga a muchos profesores a buscar sus propias respuestas; la falta

de orientaciones generales y el desconocimiento de la realidad lingüística del español hacen que esas respuestas no sean siempre las más acertadas

En definitiva, el instructor necesita un conocimiento amplio de fonética. Pero no sólo la fonética es necesaria en el desarrollo de una instrucción explícita exitosa. No podemos esperar que un conocimiento amplio de este campo sirva por sí sólo para garantizar el éxito en la instrucción. El instructor necesita saber poner en práctica esos conocimientos, ser capaz de crear actividades prácticas (o cuanto menos adaptar las ya existentes a sus propias necesidades), saber cuándo y cómo corregir un error y qué errores corregir. El instructor tiene la difícil tarea de adaptar sus conocimientos a las necesidades de sus alumnos. Goodwin et al. (1994: 14) dicen al respecto:

ESL/EFL teachers who address pronunciation in the classroom need more than a firm grounding in phonetics, a knowledge of updated methods and classroom activities [...]. They also need a thorough knowledge of assessment tools and strategies and the ability to apply them appropriately in placing students, analyzing their needs, designing curriculum, giving feedback, and measuring student achievement.

A pesar de que estamos de acuerdo con esta afirmación, creemos que cuando las autoras hablan de habilidad, están reduciendo la evaluación a algo puramente mecánico y total y absolutamente cuantificable y medible. Las directrices de la ACTFL (2000: 16), por ejemplo, son bastante concretas con respecto a cómo se puede clasificar el nivel de un aprendiz de una L2. Tomemos como ejemplo el nivel intermedio-bajo:

Intermediate-Low speakers express personal meaning by combining and recombining into short statements what they know and what they hear from their interlocutors. Their

utterances are often filled with hesitancy and inaccuracies as they search for appropriate linguistic forms and vocabulary while attempting to give form to the message [...]. Their pronunciation, vocabulary and syntax are *strongly influenced* by their first language but, in spite of frequent misunderstandings that require repetition or rephrasing, Intermediate-Low speakers can generally be understood by sympathetic interlocutors, particularly by those accustomed to dealing with non-natives (la cursiva es nuestra).

Por un lado, creemos que *strongly influenced* es una categorización ambigua, puesto que varía con la percepción que el interlocutor tenga del hablante. Si el interlocutor está acostumbrado a tratar con hablantes no nativos, entonces la capacidad del hablante para hacerse comprender aumentará. Ahora bien, si el interlocutor no está familiarizado con la forma de hablar del hablante no nativo, entonces es probable que no exista la comunicación, por las razones que ya habíamos apuntado en 1.2.

Además, estas clasificaciones no tienen en cuenta la posibilidad de que pueda haber aprendices que presenten características intermedias entre dos de los niveles que estas directrices proponen. Así, las divisiones que establecen estas directrices son arbitrarias, ya que se podrían haber establecido de otra forma. En última instancia, es decisión del evaluador el situar al estudiante en un nivel o en otro, y no creemos que haya otra forma de hacerlo sino mediante la propia intuición.

2.1.2.1 Variedades dialectales

Por otra parte, y también en relación con el instructor, existe la cuestión de la variedad social y dialectal que se va a enseñar. Hay que tener en cuenta que el español es una lengua con una variedad de registros y dialectos muy grande. Respecto al registro, Moreno Fernández (1997, citado en Saralegui, 1998:368) opina que “los usos que están en mejores condiciones de elevarse

a la categoría de modelo son los usos hablados de las personas de mayor prestigio, [...] los usos correspondientes a la *norma culta*” (la cursiva es original).³ Así, añade el propio Moreno Fernández (citado en Saralegui 1996: 368), “cualquiera de esas normas cultas, por ser cultas y estar apoyadas en los criterios de corrección de las academias, podría servir de modelo a la enseñanza del español a extranjeros”. Partiendo de esta premisa, cualquiera de las variedades dialectales entendidas como estándar se podría considerar válida para la enseñanza. Ahora bien, el concepto de variedad estándar es en sí problemático, ya que muchas veces responde a criterios más políticos que lingüísticos. Cabe matizar, pues, esa afirmación de Moreno Fernández. Quizá es más conveniente hablar de una serie de características perceptibles en los distintos dialectos del español y que no necesariamente son propias de las clases sociales altas y educadas de los distintos dialectos. Un ejemplo de esto es la lateralización de la vibrante simple [r]⁴ en el español caribeño. Según Barrutia y Terrell (1982: 145), éste es un fenómeno “no muy extendido en el habla de las clases más altas y educadas [...] [pero] muy común entre los hablantes de Puerto Rico y la República Dominicana”. Así pues, y de acuerdo con lo que dice Listerri (2003: 93), “[...] el profesor debe conocer suficientemente las diversas normas geográficas y estar preparado para responder a preguntas que, en determinadas circunstancias [...] surgirán en clase”. En nuestra experiencia, muchas veces los estudiantes más que preguntas acerca de una determinada característica dialectal, hacen observaciones del tipo: “Mi antiguo profesor tenía un acento distinto al tuyo y es difícil para mí entender lo que dices”. Si el instructor es capaz de ofrecer al estudiante una muestra de las distintas realizaciones regionales de un segmento concreto (por

³ Curiosamente, este concepto de *norma culta* se antoja problemático, ya que como dice Listerri, probablemente con la excepción del manual de pronunciación de Navarro Tomás, “[...] no disponemos aún para el español de un manual de ortología que dé cuenta con detalle de la norma culta de pronunciación” (2003: 93). Deberemos entender por norma culta, como dice Moreno Fernández, aquellas que cumplen “el criterio de corrección de las academias” (1997, citado en Saralegui 1998:368)

⁴ Los símbolos fonéticos que aparecen en toda la tesis siguen la norma de la AFI.

ejemplo, el fonema /r/ que mencionamos antes) está dotando al estudiante de un conocimiento que puede servirle en caso de contacto con un hablante de cualquier variedad dialectal del español.

El conocimiento de todas estas características dialectales no implica, por otro lado, que el instructor tenga que modificar su forma de hablar para acomodarse a la variedad dialectal que más peso tiene en la zona en la que realiza su labor de enseñanza. Creemos que la variedad que el instructor debería enseñar es aquella que conoce mejor, ya sea porque es hablante nativo de la misma o porque aprendió esa variedad dialectal concreta. No obstante, compartimos la opinión de Listerri (2003: 93), que afirma que “es factible [...] ofrecer muestras de la variedad de acentos del español”. No nos detendremos aquí a ofrecer un inventario de diferencias entre variedades dialectales; se puede encontrar información acerca de las distintas características de los dialectos del español en manuales clásicos como Manual de Pronunciación Española de Navarro Tomás (1963) o Fonética y Fonología Españolas de Barrutia y Schwegler (1994: 207-232).

2.1.2.3 Materiales

Listerri afirma que “la enseñanza de la pronunciación en ELE [español como lengua extranjera] se encuentra desvinculada de los planteamientos comunicativos que suelen reivindicar los diseños curriculares y [...] se halla, en cambio, mucho más cercana a los métodos estructurales clásicos” (2003: 106). El propio Listerri (2003: 107) ofrece una serie de factores a tener en cuenta si se van a utilizar materiales ya publicados:

- modelo de pronunciación (variedad dialectal y registro)
- contenidos: elementos segmentales, suprasegmentales y de fonética sintáctica; su articulación y presencia (en cuanto al espacio dedicado a cada uno de estos tres aspectos)

- modo de presentación: sonidos aislados, palabras, pares mínimos, enunciados con o sin contexto, uso de la transcripción fonética, relación entre sonidos y grafías, etc.
- estrategias de aprendizaje y corrección: audición y repetición, discriminación auditiva, presencia de explicaciones contrastivas (si el manual va dirigido a un grupo concreto de hablantes) o cuál es el sentido del aprendizaje – de la percepción a la producción o viceversa–
- tipología de ejercicios: variedad de ejercicios, equilibrio entre los ejercicios de producción y discriminación

Uno de los principales problemas que podemos encontrar con los materiales ya publicados es que no siempre ofrecen descripciones precisas acerca de la pronunciación, si es que las ofrecen. En su artículo “Articulatory Phonetics in the First-Year Spanish Classroom” (2000: 339-354), Deborah Arteaga hace una revisión de varios libros de texto destinados a la enseñanza de español en nivel básico que se comercializan aquí en los Estados Unidos y dice: “It is troubling to report that the current trend among these textbooks is to give minimal coverage of phonetics. Of these 10 textbooks , only 4 include phonetics sections in the textbook itself, and 1 text includes no mention of phonetics in either the lab manual or the textbook” (346). La autora identifica una serie de problemas en esos textos:

- algunos aspectos de la pronunciación se dejan fuera (en algunos textos se incluyen referencias al acento, pero no se hace referencia a otros rasgos suprasegmentales como la entonación, la división en sílabas o el ritmo

- muchas veces se presenta un tema de forma inexacta: “One common error involved indicating to the student that non equivalent English and Spanish sounds are, in fact, equivalent, as in *a is like the a in father*” (348)
- uso de términos confusos con el deseo de evitar usar términos demasiado técnicos: “Many texts, in order to avoid using the terms *stop* and *fricative* opt for terms like *harder* and *softer*, *slight* or *weak*” (349; la cursiva es original)
- uso de términos demasiado técnicos: “*syllable*, *glide*, *intonation*, *trill*” (350)
- uso de palabras desconocidas por los alumnos para ilustrar la pronunciación de sonidos
- una vez presentado el material, no se vuelve a introducir para su revisión y recordatorio
- no se enseña a los estudiantes a monitorear su propia pronunciación. Una de las formas que Arteaga propone es la comparación de la pronunciación de los estudiantes con la de hablantes nativos mediante grabaciones y ejercicios de discriminación que progresivamente aumenten en dificultad

2. 2. Estudios relacionados con la enseñanza explícita de pronunciación

En los últimos años, se ha llevado a cabo una serie de estudios respecto a los efectos de la instrucción explícita en pronunciación. Estudios como los de Neufeld (1978), McCandless y Winitz (1986), Yule y MacDonald (1995); Derwing, Munro y Wiebe (1998) o Elliot (1995, 1997) han servido para poner en tela de juicio o apoyar las tendencias pedagógicas recientes, que apuntan a que una instrucción enfocada en los rasgos suprasegmentales de la L2 es importante, en aras de la comprensión por parte de los hablantes nativos de esa L2.

Neufeld (1978) partió de la hipótesis por la cual los adultos retienen el potencial para adquirir un nivel de habilidad (*proficiency*) en una L2 cercana a la nativa, basándose en los casos (pocos, pero existentes) de adultos que son capaces de conseguir una pronunciación casi nativa.

En su estudio, los informantes recibían, durante una serie de sesiones, input auditivo en chino y japonés. No recibieron ningún tipo de formación; ni siquiera se les informó del significado de las oraciones que tenían que escuchar y repetir. Tras la evaluación, realizada por hablantes nativos, se concluyó que los adultos sí pueden alcanzar cierto nivel de dominio de la pronunciación de una L2. Aunque, y como el propio autor reconoce, no está claro si el hablante puede utilizar ese dominio para comunicarse, dado que no tiene ningún tipo de información que le ayude a saber lo que está diciendo (173).

McCandless y Winitz (1986) consideraban que un periodo extenso de escucha de una L2 tiene un efecto positivo en la pronunciación. Tal afirmación se basaba en el siguiente razonamiento: en una situación de migración, los adultos casi inmediatamente deben empezar a comunicarse en la L2, por ejemplo, para poder incorporarse al mercado de trabajo. Los niños, en cambio, pueden beneficiarse de un periodo de silencio, tras el cual son capaces de usar el lenguaje de forma efectiva y espontánea (McCandless y Winitz, 1986: 356). Así, en su estudio, se pretendía averiguar si hay una relación directa entre un periodo de instrucción basado en la comprensión auditiva (con, obviamente, grandes cantidades de input) y la pronunciación de oraciones en la L2 (en este caso, el alemán).

El estudio utilizó cuarenta sujetos divididos en cuatro grupos. Los estudiantes que recibieron el tipo de instrucción arriba mencionado fueron comparados con estudiantes que cursaban alemán con un enfoque tradicional, con hablantes nativos de alemán y con estudiantes sin conocimiento del idioma. De acuerdo a los resultados, un input auditivo extenso al principio

del aprendizaje de la L2 supone una mejora en la pronunciación, con respecto a otros métodos tradicionales de enseñanza (McCandless y Winitz, 1986: 361).

Las conclusiones de estos dos estudios dan a entender que por sí solos, los métodos en los que la cantidad de input que se le da al alumno es muy alta (como los métodos comunicativos) son suficientes para conseguir una pronunciación casi nativa, o, cuanto menos, mejorada. Pero el propio Neufeld, como ya hemos dicho, duda de la capacidad de comunicarse que pueda tener un hablante que imita a la perfección una serie de sonidos, pero no sabe lo que está diciendo.

El estudio de Elliot (1995), por su parte, ofrece un resultado reñido con las conclusiones de McCandless y Winitz. En ese estudio, sesenta y seis estudiantes universitarios fueron divididos en 2 grupos, uno experimental y el otro de control. El grupo experimental fue instruido en una serie de alófonos que, de acuerdo a una encuesta administrada a profesores y estudiantes graduados de español, eran los más difíciles de aprender y contribuían más a marcar el acento extranjero. La instrucción se basó en métodos deductivos e inductivos, con distintos tipos de práctica (visual, verbal, de escucha, oral) y una gran variedad de ejercicios de repetición (drills), para los que, en caso de error, se daba feedback inmediato con el fin de prevenir la fosilización. Además se explicó con detenimiento conceptos teóricos como el punto y modo de articulación y la distribución fonémica y fonológica.

En la primera prueba, los resultados de ambos grupos fueron muy similares. En la segunda, el grupo experimental consiguió unos resultados que demostraban la mejora en la pronunciación de sus miembros, con respecto a los del grupo de control. El grupo de control apenas varió sus resultados entre pruebas. Esto contrasta con los resultados de McCandless y Winitz, puesto que a pesar del alto grado de input que los informantes del grupo de control habían recibido, su nivel de pronunciación no se alteró.

Posteriormente, Elliot (1997) realizó otro estudio en el que se instruyó a los sujetos en la práctica de esos segmentos anteriormente mencionados que resultan difíciles para los hablantes no nativos de español y que dio como resultado la mejora de su producción imitativa y de lectura, pero no su capacidad de producir de manera espontánea (algo que estaría más relacionado con la instrucción de rasgos suprasegmentales que permitan mejorar la comunicación).

En 1998, Derwing, Munro y Wiebe realizaron un estudio con 48 informantes que recibieron tres tipos distintos de instrucción: global (relacionada con los rasgos suprasegmentales), segmental y la que los autores llaman “NSP instruction” (No Special Pronunciation: Ningún tipo especial de instrucción de pronunciación). Esos 48 informantes fueron evaluados dos veces en un periodo de 12 semanas en cuanto a su nivel de comprensibilidad y a lo marcado de su acento extranjero. Tanto el grupo global como el segmental presentaron una mejoría en el aspecto de la comprensibilidad, pero fue el grupo que recibió la instrucción segmental el que mejoró sustancialmente en cuanto a lo marcado del acento. En ese mismo estudio, también se evaluó la fluidez de los informantes, siendo el grupo que había recibido la instrucción de tipo global el que mejores resultados obtuvo, debido, según los autores, a que el conocimiento que los estudiantes habían adquirido de los rasgos prosódicos de la L2 habían sido más provechosos a la hora de hacer elecciones sintácticas y de vocabulario para así producir narraciones orales espontáneas. Mientras, los estudiantes que recibieron una instrucción segmental encontraron mayor dificultad en estas narraciones espontáneas, ya que no pudieron aprovechar su formación para realizar esas mismas elecciones léxico-sintácticas.

Yule y MacDonald (1995) también realizaron un estudio en el que los informantes recibían una instrucción formal en inglés de distintas condiciones. Los informantes eran 23

estudiantes graduados procedentes de la República Popular de China, a los que se les proporcionaba información escrita, con una serie de palabras clave, que debían utilizar como base de una serie de presentaciones orales. Estos estudiantes estaban destinados a ser profesores ayudantes de distintas disciplinas científicas en los distintos departamentos de Louisiana State University e iban a ser evaluados por estudiantes de pre-grado, similares a los que los informantes encontrarían en sus futuras clases. Las cuatro condiciones de formación fueron: TEACH: los estudiantes recibían instrucción explícita del profesor; LAB: los estudiantes escuchaban una cinta con las palabras clave y practicaban en solitario, sin la presencia de ningún instructor; WHAT: los estudiantes hacían sus presentaciones a un profesor que, para pedir clarificación en la pronunciación que de las palabras clave hacían los estudiantes, utilizaba la pregunta ¿Qué? (What?). Este tipo de instrucción suponía que los alumnos ponían más atención en los conceptos que se les hacía repetir; SIRE (“silently revising”; revisión silenciosa): los alumnos revisaban sus presentaciones en silencio y en solitario; básicamente este era el grupo en el que no se daba ningún tipo de instrucción. Los resultados demostraron que en todas las condiciones de formación había casos de mejora inmediata, de deterioro inmediato y de continuidad. Sólo LAB se destacó un poco de las demás como la que más casos de mejora produjo. No obstante, a tenor de lo que los propios investigadores concluyeron, el individuo se mostró como una variable más poderosa que cualquiera de las metodologías utilizadas (Yule y MacDonald, 1995: 3).

2.3 Resumen del capítulo

En este capítulo hemos revisado cuáles son los factores que influyen en el aprendizaje: el alumno, el instructor y los materiales utilizados en la formación. Cada uno de estos factores presenta también una serie de categorías. En el caso del alumno, la edad, la motivación y la

capacidad de aprendizaje. El instructor ha de saber cuándo corregir y cómo tratar el error del alumno. Del mismo modo, necesita un conocimiento amplio de las distintas variedades dialectales del español para poder satisfacer las cuestiones que el alumno puede tener y para poder ilustrar, si lo considera necesario o apropiado, la riqueza dialectal del español. También hemos mencionado los criterios que algunos autores ofrecen en cuanto a la elección de materiales y los fallos de los que muchos de estos materiales ya publicados adolecen.

Respecto a los estudios relacionados con el tema de esta tesis, hemos visto una gran variedad de conclusiones. Los estudios que no abogan por la inclusión explícita del componente fonológico en el aula consideran que con la cantidad suficiente de input, el alumno mejora su pronunciación. Esto queda contestado por los estudios que sí creen necesario que se enseñe la pronunciación de forma explícita en el aula. El estudio de Elliot (1995) demuestra que, si bien no empeora, la pronunciación tampoco mejora si no hay instrucción en clase.

Así pues, en mayor o menor medida, todos los resultados de los estudios que incluyen la instrucción explícita son positivos, en tanto que existe mejora en los informantes después del proceso de instrucción; lo cual apoya nuestra hipótesis “a priori” de que la instrucción explícita sí que ayuda a mejorar la pronunciación.

CAPÍTULO 3

EL ESTUDIO

En los capítulos anteriores hemos establecido la situación actual de la enseñanza explícita de la pronunciación y hemos intentado justificar la necesidad de incluirla dentro del desarrollo normal de una clase de lenguas extranjeras. También hemos analizado los factores que hay que tener en cuenta cuando se enseña una lengua extranjera en general y la pronunciación de la misma en particular como son el alumno, la motivación de éste, el papel del instructor, los materiales, etc.

Hemos visto como, en la actualidad, los métodos comunicativos instan a sumergir al aprendiz en el lenguaje de manera total. Pero en la práctica, los profesores de lenguas y los propios manuales, que dicen dar un enfoque comunicativo a los manuales, acaban volviendo, en muchos casos, a los métodos tradicionales de descripción y enseñanza de los sistemas fonético-fonológicos. No pretendemos criticar de forma irracional tal práctica, pero nos preguntamos si en vez de luchar contra ella no sería mejor abrazarla e intentar mejorarla. Así, creemos que explicitar el componente fonético-fonológico del idioma español de forma que los alumnos puedan comprenderlo, les da herramientas para la adquisición del mismo, tanto a corto como a medio y largo plazo. A corto plazo, la práctica y la repetición de los segmentos y suprasegmentos deberían suponer, cuanto menos, el desarrollo de una capacidad imitativa. A corto y medio plazo, creemos que explicar una serie de conceptos de este componente a los estudiantes es beneficioso, culturalmente y, sobre todo, lingüísticamente. Al ser conscientes de los procesos lingüísticos de

un idioma distinto a su lengua materna, la capacidad analítica y de abstracción de los alumnos puede aumentar considerablemente.

Por otro lado, hemos hecho una revisión de una serie de estudios que se relacionan con el tema principal de esta tesis, la enseñanza explícita de pronunciación y sus efectos, en cuanto a reductores del llamado “acento extranjero”. En el presente capítulo, explicaremos con más detalle el estudio central de la tesis. Además incluiremos una explicación, a modo de diario, de las sesiones de instrucción de los dos grupos de instrucción que participaron en el proyecto.

3.1 Objetivo del estudio

Las preguntas que se plantea el estudio son:

1. ¿Cuáles son los efectos de una instrucción explícita acerca del componente fonético-fonológico en alumnos de español de nivel intermedio? ¿Se reducen las características de la pronunciación que marcan al hablante extranjero como tal? ¿Mejora la capacidad de comunicación del estudiante?
2. ¿Qué tipo de instrucción se muestra más beneficioso para tal fin? ¿Una instrucción basada en mostrar a los informantes los rasgos segmentales del sistema fonético-fonológico del español? ¿O una, por el contrario, basada en los rasgos suprasegmentales?

Como ya dijimos en el capítulo 1 por instrucción formal entendemos proporcionar a los informantes un input organizado y sistemático sobre el componente fonético-fonológico del español. Este input incluye, por ejemplo, información sobre cómo se distribuyen los alófonos y qué patrones de entonación y acento se consideran propios de esta lengua. Así mismo, también mostramos a los participantes qué sonidos no pertenecen a este sistema, pero que ellos, sin embargo, utilizaban y por tanto podían impedir una pronunciación aceptable, con un mínimo de rasgos marcadores del llamado “acento extranjero”. También consideramos input conceptos

teóricos relacionados con fonética y fonología, como los puntos y modos de articulación de las consonantes, los conceptos de fonema y alófono, el concepto de tonema y grupo fónico, etc.

Existe una serie de rasgos de interferencia del inglés que son bastante comunes entre los estudiantes de español como lengua extranjera y que están recogidos en manuales generales de fonética y fonología españolas como Dalbor (1997), Quilis y Fernández (1999), Barrutia y Terrell (1982) o Barrutia y Schwegler (1994).⁵ Desgraciadamente, los medios y el tiempo con los que contábamos para realizar este proyecto nos impidieron hacer una instrucción más amplia respecto a estos problemas generales. Por tanto, decidimos centrarnos en una serie de aspectos que aparecían en el habla de los informantes y que, a juicio del investigador, resultaban llamativos en cuanto a dar esa impresión de acento extranjero. La elección de esos rasgos de interferencia está basada en una cuestión cuantitativa. Tras el análisis de las transcripciones de la prueba de diagnóstico, seleccionamos aquellos rasgos que se repetían con más frecuencia. De esos errores encontrados con mayor frecuencia, el investigador seleccionó aquellos que, como hablante nativo de español, le parecían más notorios en cuanto a lo marcado del llamado “acento extranjero” (aunque no impidieran la comunicación). Un ejemplo de lo que consideramos un error que marca el acento pero no impide la comunicación es la no espirantización de /b/ en posición intervocálica: *aburrido* pronunciado como [a-bu-ri-do] y no como [a-βu-ri-do].

El investigador también escogió aquellos errores que sí que suponían un impedimento para la comunicación; por ejemplo, la pronunciación de /d/ intervocálica como /ɾ/ en *todo*, pronunciado como [to-ɾo] en lugar de cómo [to-ðo].

⁵ No hemos incluir un listado de esos rasgos de interferencia puesto que el objetivo del estudio es identificar aquellas características propias de la pronunciación de los informantes. Estos rasgos ideosincráticos coinciden con las características generales de la pronunciación de los anglohablantes, expuestas en estos manuales.

Ya habíamos establecido en el capítulo 1 que una pronunciación extranjerizante puede provocar una ruptura en la comunicación, ya sea porque el interlocutor no entiende al hablante o porque, aunque si le entiende, la pronunciación marcada del hablante impide al interlocutor centrarse en el mensaje.

Respecto a la pregunta número 2, debemos aclarar que para la instrucción de ambos grupos hemos utilizado métodos tradicionales de carácter estructural: pares mínimos, repeticiones, etc. Así, queremos saber si estos métodos son efectivos en la enseñanza de pronunciación o, como insisten los defensores de la metodología comunicativa, cabe buscar otras alternativas a los tradicionales “escucha y repite”. Prácticamente todos los ejercicios que se realizaron en las sesiones de trabajo se extrajeron de Dalbor (1997), Quilis y Fernández (1999) y Barrutia y Terrell (1982); manuales, éstos, que tienen una inequívoca inspiración estructuralista.

3.2 Participantes

Diez alumnos de nivel intermedio, que en la Universidad de Georgia se corresponde con el curso 2001, participaron voluntariamente. Se decidió de antemano que se evaluarían las pruebas de diagnóstico y evaluación de estos diez informantes. Esta aclaración no es baladí, puesto que el número total de participantes en el proyecto era de quince personas. El proyecto se presentó a los informantes como de participación voluntaria a cambio de crédito extra en la clase de 2001 en la que se encontraban matriculados. El número de voluntarios superó las expectativas del investigador, y dada la naturaleza de la recompensa (el crédito extra), no se le pudo negar la participación en el proyecto a ningún voluntario. La decisión de analizar los datos de sólo diez de los quince participantes tiene una doble justificación. En primer lugar, éste es un proyecto modesto y los medios con los que contaba el investigador no le permitían analizar sino un número razonable de casos. Establecimos como un objetivo alcanzable el analizar cinco

miembros de cada grupo. Por otro lado, creemos que el número total de informantes de este proyecto, supone un número suficientemente representativo de lo que es un grupo medio (en cuanto a número de estudiantes) en la Universidad de Georgia. Si establecemos una media de unos veinticinco alumnos por grupo, entonces diez supone un cuarenta por ciento de esos alumnos. En nuestra opinión, ese porcentaje ya es suficientemente ilustrativo. El criterio para elegir a los diez informantes de entre los participantes fue la asistencia a todas las sesiones de formación. Si un participante faltaba a tres sesiones o más, dejaba de ser considerado participante en el proyecto.

Respecto a la división por género, hay un total de 5 participantes de sexo masculino y 10 de sexo femenino. La razón de esta descompensación en cuanto al género fue la respuesta inicial de los voluntarios (se presentaron más mujeres que hombres). No obstante, y a efectos de análisis, hemos considerado oportuno establecer la división en los dos grupos a razón de 2 informantes de sexo masculino y 3 de sexo femenino. Con todo, no esperamos encontrar diferencias significativas en cuanto al sexo, ya que, en la literatura que hemos revisado con anterioridad, no hemos encontrado mención alguna al sexo del aprendiz como factor que afecte el aprendizaje.

3.3 Evaluadores

Los evaluadores de este proyecto fueron el investigador junto con otro hablante, una mujer con una competencia lingüística casi nativa del español. Esta evaluadora es estudiante graduada de español en el Departamento de Lenguas Romances de la Universidad de Georgia y tiene gran experiencia en la enseñanza de español como lengua extranjera. Durante todo el proceso de evaluación, ninguno de los evaluadores tuvo acceso a las calificaciones del otro, para evitar posibles influencias. En casi todos los casos, las evaluaciones de las distintas categorías

coincidieron. En los casos de discrepancia, la nota que había adjudicado uno de los evaluadores no difería en más de un grado con la nota del otro.

Aunque el proceso de evaluación está más ampliamente explicado en el siguiente capítulo, podemos adelantar que las tres categorías que se analizaron fueron, en primer lugar, la *comunicación*, que se define como la capacidad del informante de hacerse entender. En segundo lugar, el *acento*, entendido como la realización correcta⁶ de los sonidos o patrones de entonación del sistema fonético-fonológico del español en cualquiera de sus variedades dialectales. Por último, la *fluidez*, que es la capacidad del informante de “hilar” un discurso, haciendo uso de características propias del habla rápida como la sinalefa o la unión de consonantes análogas. Estos mecanismos, tan difíciles de adquirir, son los que propician que el discurso se acerque más a la pronunciación del nativo. La evaluación de estas tres categorías se basó en impresiones generales de los evaluadores que después se transformaron en notas alfanuméricas.

3.4 Duración

El periodo de instrucción explícita tuvo una duración de un mes, con un régimen de tres sesiones semanales de 30 minutos de duración, para un total de 360 minutos de enseñanza. Este tiempo es, creemos, suficiente para comprobar si el esfuerzo del instructor y el informante da algún fruto. Lógicamente cuanto más tiempo se dedicara a la instrucción explícita, más posibilidad de práctica habría, y por tanto, a priori, mayor sería la mejora. Pero creemos que este periodo fue suficiente para obtener resultados. Con todo, no consideramos el tiempo empleado un factor tan determinante en el éxito o fracaso de este estudio. Creemos que un factor como la

⁶ Conviene aclarar lo que se entiende por *correcto* e *incorrecto*, así como lo que se entiende por *error*. Cuando hablamos de *realización correcta* nos referimos a aquella realización del estudiante de ELE que el hablante nativo considera gramatical y aceptable. Cuando se produce una realización que no es aceptable por parte del nativo es cuando hablamos de error. Nos desmarcamos así de una posible interpretación prescriptivista de estos conceptos.

sencillez y claridad de las explicaciones a los estudiantes, así como la eficacia de los ejercicios de práctica tiene más que ver con los resultados que el tiempo invertido.

Por otro lado, la relativa brevedad del periodo de instrucción se vio compensada por la intensidad de participación de cada informante, ya que el índice de intervenciones, al ser un grupo tan pequeño, forzosamente tenía que ser más elevado.

Por último, el escaso margen de maniobra que nos da el programa de enseñanza de español en la actualidad, respecto a la enseñanza de pronunciación, nos obligó a realizar las sesiones de instrucción y práctica fuera de horas lectivas. No obstante, si el resultado del estudio fuera positivo, es decir, si se dedujera que la enseñanza de pronunciación tiene efectos positivos en los estudiantes de nivel intermedio, cabría la posibilidad de adaptar esa instrucción dentro del programa. La inclusión de instrucción formal de pronunciación no trastornaría, en nuestra opinión, en modo alguno la composición actual de un programa de nivel intermedio, como el que existe en una universidad como la de Georgia. Se podrían dedicar unos diez minutos al comienzo de cada sesión para explicitar y practicar algún rasgo determinado y también utilizar las cuatro sesiones de laboratorio para hacer ejercicios de práctica.

3.5 Procedimiento

Como paso previo a la instrucción, se realizó un cuestionario de diagnóstico (incluido en el apéndice de esta tesis, pág. 109) en el que se pedía a todos los participantes que leyeran individualmente y en voz alta (1) una serie de 14 palabras aisladas y (2) otra de 8 oraciones. También se les pidió que (3) inventaran una oración con cada una de las 14 palabras de la lista y que también (4) hablaran de tres temas, propuestos por el instructor, a razón de siete u ocho oraciones por tema.

Las grabaciones fueron recogidas en cuatro sesiones de grabación distintas, con los participantes divididos en estas cuatro sesiones. El modelo de consola que se utilizó para la grabación de ambos cuestionarios fue el Sony Control Console LLC-9000. Para evitar posibles intromisiones de los participantes en las grabaciones de sus compañeros, éstos fueron separados en el aula del laboratorio de Gilbert Hall en la Universidad de Georgia. Con todo, en algunos casos puede oírse levemente la intervención de un participante en la cinta de otro. Esto, en ningún caso supuso una merma en la calidad de la grabación de cada uno de los participantes y en todos los casos se pudo hacer fácilmente una transcripción de las pruebas de diagnóstico de los informantes y hacer un análisis pormenorizado de todos los cuestionarios. Estas transcripciones se recogen en el apéndice.

La escucha de las cintas permitió al investigador señalar qué problemas de pronunciación se producían con más frecuencia. Todos estos rasgos coinciden con los problemas que han sido identificados ya por autores como Dalbor (1997) que menciona en cada capítulo de su libro las diferencias (y por tanto, los rasgos de interferencia) entre los sistemas fonético-fonológicos inglés y español.

Así pues, se dividió a los informantes en grupos de formación, uno centrado en trabajar los problemas de pronunciación que hemos incluido dentro del grupo de instrucción segmental (SEG) y el otro centrado en tratar de reducir la interferencia del inglés en los rasgos relacionados con la fonología suprasegmental (SUPRA) que hemos mencionado en el párrafo anterior. Ya que ambos grupos recibieron formación diferente el uno del otro, se puede considerar que SEG hacía de grupo de control de SUPRA y viceversa. Cuando hablamos de formación diferente, hablamos de input totalmente distinto, tanto en explicaciones, como en rasgos explicados, como en ejercicios realizados. Puede haber coincidencias en el uso de algunos vocablos u oraciones en los

materiales de los dos grupos, pero eso se debe a que esos vocablos y oraciones son parte del vocabulario básico del español.

Con la excepción de NGSUPRA5, a quien incluimos directamente en el grupo de instrucción suprasegmental, la inclusión de los informantes en un grupo de instrucción o en otro, no respondió a ningún criterio concreto y se realizó de forma aleatoria, ya que, básicamente, todos los informantes adolecían de los mismos problemas. Si incluimos a NGSUPRA5 directamente en SUPRA, fue porque el análisis de su prueba de diagnóstico reveló una pronunciación casi perfecta de los segmentos. Se pueden encontrar problemas, como algunos casos aislados de aspiración o de separación de los diptongos, pero en su mayoría, la actuación de este informante es, segmentalmente hablando, impecable. No obstante, su *fluidez* era particularmente pobre, entre otras cosas, porque cuando leía las palabras y las oraciones o producía las oraciones para las secciones 2 y 4 de la prueba de diagnóstico, lo hacía a un ritmo muy lento. Así, su inclusión en SUPRA fue un intento de mejorar ese aspecto de la pronunciación de este informante y conseguir un resultado final mejorado.

3.6 Sesiones de instrucción

Los rasgos segmentales que mayor número de veces aparecieron en las grabaciones fueron:

1. Aspiración de /p/, /t/. /k/ en posición inicial (en los diez informantes). Así, palabras de la lista como *practicar*, *tomate* y *café*, aparecen pronunciadas con aspiración.
2. La no espirantización de las oclusivas sonoras intervocálicas. La realización de /g/ intervocálica como [g] y no como [ɣ] se dio en todos los informantes (incluso NGSUPRA5) en ejemplos como “me gusta” [me-gus-ta]). También se detectó en todos los informantes la realización oclusiva de [b] en palabras como *Alberto*, que aparece

dentro una oración en la prueba de diagnóstico. Por otro lado, hay múltiples instancias de no espirantización de [d] intervocálica; más bien se da la pronunciación de la oclusiva o de la vibrante simple, en palabras como *universidad*, *ustedes*, *la vida*.

3. El problema de las vibrantes, tanto sencilla como múltiple. Ocho de los diez informantes pronunciaban las vibrantes como retroflejas [ɾ] en todas las posiciones posibles, y en los otros dos casos, no había consistencia. Un caso curioso fue el de KWSUPRA1, que podía pronunciar *perro* [pe-ro] pero no Roque [ɾou-ke] en la misma oración.
4. La realización de /t/ y /d/ alveolar. Este rasgo de interferencia en concreto es especial. Sí aparece con mucha frecuencia en las grabaciones de todos los informantes (*ustedes*, *universidad*). Sin embargo, no puede decirse que la pronunciación alveolar de /t/ y /d/ en estos contextos suponga una verdadera dificultad para entender la palabra. Es muy difícil distinguir auditivamente la realización alveolar de la dental en /t/ y /d/. Pero la realización alveolar está estrechamente ligada a la aspiración, lo que propicia ese rasgo anglo tan fácil de detectar en los estudiantes de español como lengua extranjera. La inclusión en esta lista de este rasgo se debe, pues, a la naturaleza extranjerizante del mismo.
5. Las vocales. Con la excepción de NGSUPRA5, todos los informantes realizaban las vocales como si del inglés se tratara. Como se puede apreciar, son problemas muy comunes en los estudiantes anglos de español. Así, tenemos ejemplos de:
 - a. neutralización de vocales átonas, en distintas posiciones dentro de la palabra o frase: *la vida* [la-vi-də]; *San Roque* [sən-ɾɔ-kʰɛ], español [əs-pə-ɲɔʎ]
 - b. ejemplos de diptongación de [o] y [u] tónicas y átonas: *rosa* [ɾou-sə], *perro* [pe-ɾou], *universidad* [ju-ni-vɜɪ-si-dəd], *música* [mju-zɪ-kə].

- c. en general, problemas con la calidad de las vocales: *salón* [sə-łɔn], *ustedes* [us-tɛ-rɛs]
6. Los diptongos. El problema más llamativo respecto a los diptongos es “ie”, en palabras como *fiesta* o *bien*. Siete informantes pronunciaron una de las dos palabras, o las dos, separando las vocales de forma distintiva. Otros diptongos problemáticos fueron “eu”, en *Europa*. Sólo un informante pronunció la palabra de forma correcta: [eu-ro-pa]. En las demás transcripciones encontramos diferentes pronunciaciones de esta palabra: [ju-ɾɔ-pə], [u-ɾɔ-pə] y [e-u-ɾɔ-pə]

Respecto a los rasgos de interferencia relacionados con la fonología suprasegmental, los principales problemas que presentaron los informantes fueron:

1. Los enlaces de sílabas entre grupos fónicos (sinalefas). Todos los informantes tuvieron problemas con este elemento de la lengua hablada. Se incluyó este elemento en las sesiones de formación porque nuestra experiencia demuestra que la comprensión del alumno medio de español se ve deteriorada puesto que no es capaz de distinguir las divisiones entre palabras dentro de los grupos fónicos. En cuanto a la producción, la escucha de las cintas previa a la transcripción hizo percibir al investigador que una parte importante del marcado acento extranjero se debía a que los informantes no eran capaces de realizar estos enlaces, aunque no afectase del todo a la comunicación. Pensamos que si dedicábamos una serie de sesiones sobre este particular, donde se combinaran ejercicios de producción y recepción, los informantes podrían llegar a mejorar en este aspecto.
2. Los esquemas básicos de entonación (ascendente, descendente y neutro). Ésta es una característica íntimamente ligada a la anterior, por eso, hacia el final de la formación, los

ejercicios de las sesiones eran una combinación de ambos elementos. En la prueba de diagnóstico se comprobó que todos los informantes aplicaban patrones de entonación del inglés en los ejercicios 2, 3 y 4. En concreto, en la serie de preguntas del ejercicio tres (*¿Quién es ese hombre?/ ¿Qué quiere decir usted?/ ¿Estudias español en la universidad de Granada?*), la mitad de los informantes ni siquiera cambiaba la entonación de enunciativa a interrogativa.

3. El acento prosódico. En el ejercicio 4, sobre todo, se pudieron observar ejemplos de colocación errónea del acento prosódico. Se escuchan palabras como *visitó* en lugar de *visito*, o *recibó* [ʝɛ-sɪ-ˈbou] en lugar de *recibo*.

3.6.1 Grupo segmental

3.6.1.1: 1ª sesión

Se introdujo una serie de conceptos básicos de fonética y fonología: fonema y alófono, así como una breve explicación de los puntos de articulación de las consonantes. Consideramos que la mención a estos conceptos de fonema y alófono está justificada, puesto que si, por sí sola, no va a ayudar a que los alumnos pronuncien sin errores determinados sonidos, sí que les ayudará a comprender cuestiones como la espirantización de las oclusivas sonoras en posición intervocálica, un problema de pronunciación que contribuye en buena medida al acento extranjero, y que trataremos más adelante. Al explicar a los participantes que un *fonema* es una unidad de sonido que puede producir cambios en el significado de una palabra y que un *alófono* es una variante de un sonido en un contexto concreto que no supone un cambio en el significado de la palabra, estamos sentando una de las bases que más adelante servirán para que puedan comprender fenómenos fonético-fonológicos como el mencionado antes de la espirantización. La razón de esta explicación esta inspirada en el comentario de Arteaga (2000) en el que percibe

como un problema la utilización de términos confusos para evitar términos técnicos. *Fonema* y *alófono* son términos básicos no particularmente difíciles de comprender, y la enseñanza y explicación de los mismos puede facilitar la labor de enseñanza del instructor.

En esta misma línea, partimos del supuesto de que la explicación de los puntos de articulación, así como del modo, ayuda a los alumnos a ser conscientes de las diferencias de pronunciación de determinados sonidos en inglés y en español. Al mismo tiempo, mediante el uso de palabras que ejemplifican esos puntos de articulación, se ayuda al alumno adulto a desarrollar la capacidad de relación entre sonido de la lengua de estudio y posición del aparato fonador que, de acuerdo a Brown (1994), ha disminuido con el paso del tiempo. Además, la motivación para introducir estos conceptos es la misma que nos llevó a explicar en clase los conceptos de fonema y alófono. Queríamos ilustrar, de manera explícita y sencilla, estas nociones de punto y modo de articulación de las diferentes consonantes, que teníamos la intención de ir repitiendo a lo largo de las sesiones, incluso en las sesiones dedicadas al trabajo explícito con vocales, para ofrecer un continuo *input* sobre estos conceptos.

3.6.1.2: 2ª sesión

En esta segunda sesión se completaron los conceptos teóricos básicos: modo de articulación de las consonantes. También se presentó un cuadro con fonemas del español, así como dos cuadros más con a) alófonos consonánticos del español y b) alófonos consonánticos del inglés que se encuentran en español, pero con una distribución diferente. Estas referencias a los términos se hicieron de forma continuada en todas las sesiones, para que llegado el momento de verdaderamente tratar de forma explícita con problemas consonánticos, se hubiese creado un conocimiento común de términos que facilitara la instrucción.

3.6.1.3: 3ª sesión

La tercera sesión incluyó información detallada de las vocales, no sólo en cuanto a la posición de los órganos de fonación, sino también a los rasgos de interferencia de las vocales del inglés en el español, que ya mencionamos en la lista de interferencias más arriba. Esta serie de características de las vocales en español se expuso en un tiempo breve, ofreciendo algunos ejemplos para cada punto que se explicitaba. Para el resto de la sesión se propuso un ejercicio en el que los informantes repitieron una serie de veinte palabras que tenían en cuenta todos los aspectos que anteriormente se habían mencionado.

3.6.1.4: 4ª sesión

La cuarta sesión fue eminentemente práctica, con cuatro ejercicios destinados a que los informantes fueran conscientes de las características de las vocales en español, a modo de refuerzo de lo que se había tratado en la sesión anterior.

El primer ejercicio consistía en una serie de palabras sin sentido en las que se repetía la misma vocal en todas las sílabas. Con esto se pretendía que los informantes pronunciaran todas las vocales de la misma forma, sin neutralizar aquellas que estuvieran en posición átona. Se les informó de que la sílaba en negrita era la sílaba tónica, para uniformar la pronunciación:

- | | | | | |
|---------------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| 1. <i>pa</i> | 5. <i>popo</i> | 9. <i>te</i> | 13. <i>ti</i> | 17. <i>bu</i> |
| 2. <i>papa</i> | 6. <i>popopo</i> | 10. <i>tete</i> | 14. <i>titi</i> | 18. <i>bububu</i> |
| 3. <i>papapa</i> | 7. <i>popopopo</i> | 11. <i>tetete</i> | 15. <i>tititi</i> | 19. <i>bububu</i> |
| 4. <i>papapapa</i> | 8. <i>popopopo</i> | 12. <i>tetete</i> | 16. <i>titititi</i> | 20. <i>bububu</i> |

El uso de sinsentidos se justifica puesto que los informantes ponen especial atención a lo que están pronunciando puesto que no son palabras que conocen o cognados que puedan interferir en la pronunciación.

El mismo objetivo se perseguía con el segundo ejercicio. Esta vez se utilizó una oración, *Voy a la universidad*, en la que se sustituyeron las distintas vocales por una única vocal al tiempo, con las siguientes oraciones, que los informantes escuchaban y repetían:

- *Va a la anavarsadad.*
- *Ve e le eneverseded.*
- *Vi i li inivirsidid.*
- *Vo o lo onovorsodod.*
- *Vu u lu unuvursudud.*

Los informantes fueron monitorizados por el instructor y debían repetir las oraciones si no lo hacían de forma correcta.

El tercer ejercicio tenía como objetivo conseguir que la [o] final de cada palabra no se pronunciara como un diptongo ([ou] o alguna de sus variantes del inglés como [əu]). Para ello se utilizaron los diez primeros números cardinales, que los informantes fueron repitiendo individualmente y por turnos.

Por último, el cuarto ejercicio presentó una serie de palabras conocidas por los informantes, en la que también se buscaba la no neutralización de las vocales en posición átona.

3.6.1.5: 5ª sesión

Uno de los problemas que localizamos en las grabaciones fue que un gran número de los informantes diptongaban las vocales tónicas: *música* [mju-si-ka], *rosa* [ɾou-sə]; y la [o] y [e] finales tónicas, aunque también se aprecian ejemplos de diptongación de [o] átona: *café* [k^ha-fej], *perro* [pe-ɾou], *Roque* [ɾou-ke]. Siete de los informantes, como ya hemos dicho, separaron el diptongo “ie” de *fiesta* y *bien* y todos los informantes menos uno, pronunciaron de manera incorrecta el diptongo [eu] en la palabra *Europa*. Así, decidimos dar información concreta y sencilla sobre los diptongos en español. Los diptongos se componen de una vocal y una

semivocal, ésta última un poco más corta y débil (a veces casi inapreciable) que la vocal y nunca acentuada (Barrutia y Terrell, 1982: 8). También explicamos los casos en que dos vocales seguidas están en hiato. Además, como práctica, los alumnos escucharon y repitieron una serie de palabras que presentaban todos los diptongos posibles en español, mezclados con ejemplos de hiato. Insistimos en la realización más tensa de las vocales españolas y en su final más abrupto y seco, opuesto al final de las vocales inglesas, que tienden a prolongarse e incluso diptongarse (como uno de los ejemplos que encontramos en las transcripciones, en que uno de los informantes pronunció *madre* como [ma-d.ɾeɪ])

3.6.1.6: 6ª sesión

La aspiración de las oclusivas sordas fue el tema central de esta sesión. Se explicó qué se entiende por aspiración y se ilustró a los informantes con ejemplos en los que se produce aspiración en inglés. Se pretendía que los informantes fueran conscientes de que producen los alófonos aspirados y no aspirados en su lengua materna, para luego hacerles saber que español no existen los primeros.

El primer ejercicio de la sesión (extraído de Dalbor, 1997: 193) consistió en presentar al informante una serie de pares de palabras (la primera en inglés, la segunda en español) con patrones similares en la presencia de /p, t, k/. Se esperaba que los informantes llegaran a ser conscientes de la diferencia del sonido aspirado vs. el sonido no aspirado, mediante la lectura de los pares de palabras.

El segundo ejercicio se inspiró en la afirmación de Dalbor acerca de la dificultad que pueden tener los anglohablantes para percibir la oposición sordo/sonoro en los fonemas oclusivos: *pista* se puede confundir con *vista*, *tía* con *día*, etc. (Dalbor 1997: 194). Tal ejercicio consistía en que el instructor leía una de las palabras de una serie de parejas en las que se daba

esa oposición sordo/sonoro, y los informantes tenían que señalar qué palabra estaban escuchando:

- *pata* *bata*
- *prisa* *brisa*
- *tomar* *domar*

Al realizar el ejercicio, encontramos que tal dificultad no existía, en la mayoría de los elementos del ejercicio, para los informantes, que, de manera general, no tuvieron problemas para identificar las palabras que leyó el instructor de entre los pares posibles. Reconocemos que este rasgo de discriminación no se halla en la lista de rasgos de interferencia que identificamos al principio. Al incluir estos ejercicios en las sesiones queríamos comprobar si la afirmación de Dalbor era correcta (para este grupo de informantes) respecto a la percepción de tales características de los sonidos. Para bien o para mal, la prueba de diagnóstico se basaba enteramente en la producción de sonidos, y temíamos que al haber dejado fuera la recepción pudiéramos estar poniendo en peligro, de algún modo, la validez del proyecto. Para despejar cualquier sombra de duda, con los ejercicios relacionados con esta oposición en las sesiones siguientes.

Por otro lado, vistos los problemas de algunos de los informantes con la aspiración, decidimos trabajar este rasgo de interferencia con los tres sonidos oclusivos de forma individual en las siguientes tres sesiones.

3.6.1.7: 7ª sesión

La séptima sesión se centró en el trabajo con el sonido aspirado [p^h]. El alófono aspirado se produce en inglés en posición inicial y al comienzo de una sílaba que contiene la tónica. Ésta fue la explicación que se les ofreció a los informantes, con el objetivo de que conocieran cuáles son las diferencias básicas de la realización de los alófonos *aspirado/no aspirado*. También se

mencionó que en inglés existe el sonido no aspirado en palabras como *spy* y que por lo tanto el alófono no aspirado existe en el sistema de sonidos del inglés, sólo que los informantes no son conscientes (en la mayoría de casos) de la existencia de tal alófono. No obstante, una vez se les explicó la diferencia (mediante el uso de pares de palabras como *pie/spy*) entre ambos alófonos, los propios informantes confesaron que sí eran capaces de reconocer la diferencia.

El primer ejercicio sirvió como práctica para evitar la aspiración en el primero de los contextos en los que ésta se produce: la posición inicial absoluta. El instructor pronunció las palabras de la lista y por turnos los participantes repetían esas palabras. Nuestras sospechas acerca de la dificultad que supondría eliminar la aspiración ya con el primer elemento de la lista de palabras se confirmaron. Prácticamente todos los participantes aspiraron la /p/. Así pues, optamos por mostrarles de manera tangible cómo se puede saber si un hablante está pronunciando un sonido sin aspirarlo; pedimos a los informantes que sujetaran una de las puntas de una hoja de papel (la que se les había dado con los ejercicios de la sesión) cerca de su boca a la vez que pronunciaban la primera palabra. Si la hoja se movía de forma considerable, estaban aspirando la /p/; si no, la realización del sonido era más cercana a lo que “debería ser”. En esta forma, se continuó el ejercicio 1 hasta su finalización.

El ejercicio número 2 tenía un doble objetivo. Por un lado, evitar que los participantes realizaran el alófono aspirado en el segundo de los contextos que hemos mencionado, en el interior de palabra cuando la sílaba es tónica. Por otro, pretendíamos revisar, de manera breve, la instrucción previa (sesión 4ª) respecto a la realización de las vocales átonas y tónicas. Así pues, los participantes continuaron con la técnica de mantener una hoja de papel delante de la boca mientras pronunciaban la lista de palabras que se les había facilitado. En este caso, las palabras eran bisílabos sin sentido en los que se repetía la misma secuencia: *p+vocal-p+vocal*, siendo

idénticas ambas vocales en cada caso y tónica la segunda sílaba, por ejemplo: *papa* (la negrita marca la sílaba tónica). Ya dijimos, cuando hicimos referencia al ejercicio de la 4ª sesión donde se usaban sinsentidos, que la razón de su uso era que los informantes pondrían más atención en la pronunciación de las vocales puesto que no eran palabras que conocieran y cognados que pudieran interferir con la pronunciación de las vocales.

El ejercicio número 3 pretendía ser una continuación del que se hizo en la sesión sexta respecto a la afirmación de Dalbor (1997: 194) acerca de la dificultad de los anglohablantes de diferenciar entre los pares mínimos *sordo/sonoro* de las oclusivas. En esta ocasión, como en la anterior, los informantes no tuvieron problemas para distinguir la palabra que oían de entre las dos de la serie de parejas que se les había presentado. Puede que esta relativa facilidad se debiera a que estos sonidos aparecían en palabras aisladas en lugar de cadenas más largas (frases, oraciones...) No obstante, todos los ejercicios de distinción de pares mínimos que presentan Dalbor (1997: 200) o Quilis y Fernández (1999: 85-87) se basan en estas distinciones de pares mínimos en palabras aisladas. Reiteramos que la inclusión de este ejercicio obedece a una voluntad de comprobar si la “supuesta” dificultad era real dentro del grupo de informantes, ya que el cuestionario de diagnóstico no tenía ejercicios de comprensión relacionados con esta oposición *sordo/sonoro* en las oclusivas del español.

3.6.1.8: 8ª sesión

Esta sesión trató el mismo tema de la aspiración, pero esta vez en la dental /t/. Se les explicó a los informantes que aunque una realización alveolar de /t/ (así como de /d/) no siempre supone un problema de comunicación. No obstante, la realización alveolar está tan ligada a la aspiración, como ya hemos dicho anteriormente, que juntas producen en el hablante nativo esa sensación de acento extranjero.

Dado que los casos en los que se produce la aspiración de /t/ en inglés son los mismos que en el fonema /p/, la base y objetivos de los ejercicios que se desarrollaron en esta sesión fueron los mismos que en la sesión 7ª. La única diferencia fue en el ejercicio 2, donde en lugar de usar bisílabos sin sentido se optó por utilizar cognados o palabras que resultaban familiares a los informantes. Se procuró recordar también durante toda la sesión la importancia de la pronunciación de las vocales.

3.6.1.9: 9ª sesión

La sesión 9ª trató la aspiración de la oclusiva velar y, básicamente, se adaptaron los ejercicios de las sesiones anteriores a este segmento en particular.

3.6.1.10: 10ª sesión

Esta sesión se centró en la espirantización de los fonemas obstruyentes sonoros /b/, /d/, /g/. La espirantización es un proceso por el cual estos fonemas, en determinados contextos se fricativizan convirtiéndose en los alófonos [β], [ð], [ɣ] respectivamente. Se explicó a los participantes en qué contextos los sonidos se realizan como oclusivos (posición inicial absoluta y tras nasal; y, en el caso de [d] tras lateral [l]: *aldea* [al-dea], *el dólar* [el-do-lar]) y en qué contextos se fricativizan (el resto de casos).

Para los tres pares de alófonos ([b]-[β], [d]-[ð] y [g]-[ɣ]) se realizaron los mismos tipos de ejercicios de repetición por parte de los informantes. La primera palabra o frase presentaba el fonema en un contexto que obligaba a los informantes a producirlo como oclusivo. La segunda palabra o frase presentaba el mismo fonema pero en una situación en la que se tenía que realizar el alófono fricativo. Un ejemplo de estos ejercicios fue: *balcón/ el balcón*. Al estar en posición inicial absoluta, la “b” se ha de realizar como [b]. Con *el balcón*, la “b” aparece tras líquida y, por tanto, el alófono que hay que realizar es el fricativo [β].

Con el alófono fricativo [ð] se realizó un ejercicio especial. Uno de los rasgos de interferencia más comunes es la pronunciación como vibrante simple de la /d/ intervocálica. Este rasgo también estaba presente en la pronunciación de los informantes que se registró en la prueba de diagnóstico. Esto implica que se pueden llegar a confundir pares mínimos como *todo-toro* o *cada-cara*. En concreto, nueve de los diez informantes pronunciaron este segmento como la vibrante simple [r] en palabras como *ustedes* o *la vida*. Así pues se optó por realizar un ejercicio de pares mínimos (*todo-toro*, *cada-cara*) en el que los informantes tenían que pronunciar y diferenciar los dos sonidos ([ð] y [r]).

Un informante en concreto, WESEG1, tenía verdaderos problemas para hacer esta distinción. El investigador se aseguró, en primer lugar, de que no era un problema de reconocimiento de sonidos, al leer, de la lista de pares mínimos, un elemento de cada pareja elegido al azar. El informante logró identificar todos los elementos que el instructor había leído. El informante también podía realizar la /d/ intervocálica usando el alófono fricativo, pero no era capaz de realizar la vibrante simple. Así, pronunciaba el par mínimo *todo-toro* de la siguiente forma: [to-ðo]-[to-ɾo]. En aquel punto, el instructor sugirió al informante que hiciera la prueba de sustituir en su mente la “r” de *toro* por una “d” (*todo*) y que pronunciara tal palabra como lo haría si no hubiera recibido una explicación acerca de cómo se pronuncia la /d/ intervocálica. El resultado fue que, en el momento, el informante produjo el par mínimo [to-ðo]-[to-ro]. Incluso el resto de participantes puso en práctica esta “técnica” y su realización de este par mínimo mejoró considerablemente en el ejercicio.

3.6.1.11: 11ª y 12ª sesión

Estas dos sesiones se centraron en el problema de las vibrantes en español. En primer lugar se realizó un ejercicio de contraste entre los sonidos [t], [ð] y [r] con un doble objetivo:

primero, el de explicitar la pronunciación de la vibrante simple y, segundo, el de revisar el problema que los informantes habían mostrado en la prueba de diagnóstico de confundir la /d/ intervocálica con la vibrante simple. Para ello se realizó un ejercicio en el que los informantes tenían que pronunciar grupos de tres palabras que sólo diferían en esos alófonos (por ejemplo: *cata-cada-cara*). Cuando se producía algún error, el instructor corregía inmediatamente la pronunciación y recordaba la “técnica” a la que hemos hecho referencia en la sección anterior.

El siguiente ejercicio se centró en la dificultad de los informantes de realizar la vibrante simple en grupos consonánticos del tipo /rt/, /tr/, /pr/, /rp/, etc. En las transcripciones de las pruebas de diagnóstico encontramos, en la mayoría de casos, una realización retrofleja de /r/. También hay ejemplos en las transcripciones en los que se produce una total elisión de la vibrante; así, una palabra como *carta* se puede llegar a oír pronunciada como [k^ha:-ta]. Los informantes tenían problemas con estos grupos de *r + consonante*. El instructor les propuso que añadieran una vocal epentética entre el grupo consonántico para convertir esa /r/ en intervocálica, ya que habían demostrado que podían pronunciar la /r/ en esa posición. El ejercicio de la sesión 11, que utilizamos como ejemplo, estaba compuesto de los siguientes elementos: *puerta, carta, por favor, un craso fracaso, lo tendrá hoy, tres tristes tigres, cortar, aturdir*. La idea del ejercicio era, pues, añadir una vocal epentética en las palabras para que sonara una vibrante simple en vez de la /r/ retrofleja del inglés. *Puerta* se convirtió en *puéreta* y *carta* en *cárata* y así sucesivamente con el resto de palabras. Primero, el instructor repetía estas palabras modificadas rápida y muy seguidamente y los informantes repetían tras él por turnos las palabras. La clave está en que cuando una secuencia de sonidos como *cárata* se pronuncia lo suficientemente rápido, es casi imposible distinguirla de la palabra real *carta*.

En el tercer ejercicio decidimos comprobar la capacidad de los informantes de distinguir entre la vibrante simple y la múltiple en un ejercicio de escucha y selección. Partimos de la premisa de que para poder reproducir un sonido, primero hay que ser capaz de distinguirlo. Es por eso por lo que decidimos presentar a los informantes con parejas de oraciones iguales en las que solamente se hacía distinción en el sonido vibrante: *Encontré muchos perros/Encontré muchos peros; Se trataba de varios/Se trataba de barrios*

Creímos que si nos hubiéramos limitado a presentar palabras aisladas (*perro-pero, varios-barrios*), distinguir entre ambos sonidos habría sido más fácil para los informantes, aunque no hubiese sido un reflejo real de la capacidad de estos para distinguir entre ambos sonidos. No todas las oraciones del ejercicio tenían un significado totalmente lógico, pero esa cuestión no era tan importante como el averiguar si los informantes podían distinguir entre [r] y [r̄]. Así, uno de los ejemplos que resultaron más problemáticos fue el siguiente par mínimo: *Formaron un coro entre todos/Formaron un corro entre todos*. El instructor tuvo que repetir, en algunos casos hasta tres veces la frase de cada par mínimo que había elegido. Esto daba una muestra de la dificultad que supone para hablantes no nativos del español producir estos sonidos, ya que en muchos casos, como decimos, no son capaces de diferenciarlos dentro de la cadena hablada. En ese sentido, consideramos que el aprendizaje de la vibrante múltiple es una cuestión que requiere tiempo y práctica por parte del estudiante. El instructor puede facilitar al alumno una explicación como la que ofrece Dalbor (1997: 261) en su manual: “The main recommendation we have here is to provide extreme tension in your tongue muscle, enough to keep the tongue returning rapidly to the alveolar ridge as the exiting airstream forces it back”. Pero es el alumno el que tiene que practicar y escuchar este sonido hasta que lo domine.

En la sesión 11 incluimos un ejercicio en el que los informantes debían practicar el sonido vibrante múltiple en posición inicial y tras [n] y [l]. En todos los casos, los informantes no fueron capaces, en el momento de la sesión, de articular tal sonido.

3.6.2. Grupo suprasegmental

3.6.2.1: 1ª sesión

En esta primera sesión, los participantes en este grupo recibieron información concreta acerca de las reglas de silabificación en español (ver apéndice, página 96). Queríamos introducir las reglas básicas de silabificación desde un principio para que sirvieran más adelante a la hora de explicarles por qué perciben que la cadena hablada no tiene interrupciones entre palabras. Para clarificar esta idea, usaremos el siguiente ejemplo (Barrutia y Terrell, 1982: 2-3): una regla básica de silabificación dice que con palabras con más de una vocal separadas por una sola consonante (VCV *poco*), la consonante siempre se une a la vocal que le sigue (V+CV *po-co*). Este fenómeno no se da solamente en el interior de una palabra, sino que también aparece entre palabras. Por ejemplo, una cadena hablada como *No lleguéis a la ciudad* se dividiría de la siguiente forma: [no-je-yej-sa-la-θju-ða(ð)].

También se explicaron las reglas de división silábica cuando en la palabra hay un grupo consonántico de dos o tres elementos (Barrutia y Terrell, 1982: 3). En el caso de dos consonantes, si el grupo puede comenzar una palabra (/pr/: practicar, pretérito, etc.) no se divide. Si no puede comenzarla, entonces sí se divide (/st/: us-te-des). Con tres consonantes en el grupo se aplica la misma regla. Si el grupo puede comenzar la palabra, no se divide. Con la excepción de /ks/ (*extraño*) y de /ns/ (constante), los grupos de tres consonantes se separan de la siguiente forma: C+CC. Se realizaron unos ejercicios prácticos de aplicación de tales reglas.

3.6.2.2: 2ª sesión

En esta sesión se discutió el diptongo en español, no desde el punto de vista articulatorio, como en SEG, sino en su relación con la silabificación. En las transcripciones se puede comprobar que prácticamente todos los informantes convertían en hiato los diptongos en palabras como *fiesta* o *bien*. Así pues, explicitar la existencia de estos diptongos serviría para cuando más adelante se vieran fenómenos como la sinalefa que Quilis y Fernández (1999: 150) definen como “la pronunciación en una sola sílaba de grupos vocales que resultan del enlace de unas palabras con otras en la cadena hablada”. Por ejemplo, *la universidad* sería [lau-ni-βer-si-ða(ð)]. Para ello, se realizó un ejercicio de división de palabras en sílabas, similar a los que habían tenido lugar en la sesión anterior.

3.6.2.3: 3ª sesión

La tercera sesión sirvió para mostrar a los informantes cuáles son las reglas de acentuación prosódica del español. Desde el punto de vista de la recepción, saber que una palabra puede ser aguda, llana o esdrújula (y cuáles son las razones por las que se clasifican las palabras de esta manera) puede ayudar al estudiante a diferenciar entre series de palabras que sólo varían en la posición del acento; por ejemplo *término-termino-terminó* tienen significados muy distintos, aunque los segmentos que forman las tres palabras son idénticos. Por ello, uno de los ejercicios fue la lectura de pares de palabras que se diferenciaban en la posición del acento. Los informantes tenían que señalar qué palabra, de las dos de la pareja, escuchaban.

Desde el punto de vista de la producción, las reglas de acentuación del español pueden servir para dotar de herramientas a los alumnos para predecir la pronunciación de la mayoría de las palabras que vean por primera vez (Dickerson, 1994: 20), con la esperanza de que su capacidad de comunicación mejore.

3.6.2.4: 4ª sesión

La cuarta sesión continuó el trabajo con el acento en español. En el primer ejercicio se mostraba una serie de palabras sin sentido en las que todas las vocales eran iguales (de hecho, eran las mismas palabras que se utilizaron en la cuarta sesión en SEG). Obviamente, el objetivo aquí no era evitar la neutralización de las vocales en posición átona, como en la cuarta sesión de SEG, sino ofrecer una muestra de los posibles patrones de acentuación de las palabras en español. De hecho, los propios informantes, en algunos casos fueron capaces de dar ejemplos reales. El número siete de ese ejercicio, *pópopopo*, corresponde al patrón de acentuación de una palabra como *dígame*.

El segundo ejercicio consistía en aplicar las reglas de acentuación para indicar cuál era la sílaba tónica de las palabras de una lista que se les dio a los informantes. En los casos en que la palabra necesitaba una tilde, como *Cádiz*, la elección era bastante fácil. Pero en palabras como *azul* (aguda, terminada en l) o en cognados como *Europa*, los informantes debían aplicar las reglas que se les había explicado en la sesión anterior para predecir cuál sería la sílaba tónica.

En el tercer ejercicio se pasó a la comprensión. El instructor leyó una serie de palabras, entre ellas palabras cuyo significado varía según la posición del acento (como *canto-cantó*) y los informantes tenían que colocarlas en la casilla correspondiente, según la palabra fuera aguda, llana o esdrújula.

3.6.2.5: 5ª sesión

Se realizó una tercera sesión de trabajo sobre el acento. Esta vez con un ejercicio meramente de recepción, en el que los informantes debían indicar cuál de las palabras pertenecientes al par mínimo escuchaban. A la vez que se escuchaban las palabras el instructor iba haciendo preguntas respecto a las mismas. Un ejemplo de estas preguntas sería, respecto de

la palabra *depósito*: “¿Qué tipo de palabra es ésta: aguda, llana o esdrújula?” “¿Cómo sabemos que es esdrújula?” “¿Cómo se pronunciaría si fuese llana?” “¿Y si fuese aguda?”, en un intento de reforzar toda la información que los participantes habían recibido en las dos sesiones anteriores. Al hacer esto, no sólo estábamos reforzando todas las explicaciones que habíamos dado, sino que también hacíamos que los informantes produjeran las palabras con los acentos en distintas posiciones. Nuestra intención era que los informantes percibieran, mediante la escucha y la producción, la diferencia de intensidad de las sílabas tónicas respecto a las átonas.

3.6.2.6: 6ª sesión

En esta sesión comenzó el trabajo con la entonación, con una aproximación sencilla a los tres tonemas⁷ básicos del español: ascendente (como en el último grupo fónico de las oraciones interrogativas indirectas), descendente (para las oraciones declarativas con un solo grupo fónico y el último grupo fónico de las interrogativas directas) y neutral (en grupos fónicos que no desarrollan una idea por completo; esta idea se completa con el resto de la oración (ver apéndice, pág. 102). Para facilitar la explicación, en un primer momento se dieron ejemplos de oraciones con un solo grupo fónico que tenían estos tonemas finales.

Cabe mencionar una particularidad en la forma de aproximarnos a la enseñanza de estos tonemas. No sabíamos si limitándonos a que los informantes escucharan de voz del instructor las oraciones y luego las repitieran, intentando imitar la entonación, sería una buena idea para enseñar este rasgo prosódico. Es posible que al cabo de un par de sesiones se convirtiera en algo monótono. Decidimos utilizar una chicharra con la intención de que los informantes pudieran oír e imitar con mayor facilidad los distintos patrones de entonación.⁸ En realidad, el principio lógico que seguimos en este caso es el mismo que el del ejercicio número 1 de la sesión cuarta de

⁷ Las variaciones tonales que aparecen al final del grupo fónico (Quilis y Fernández, 1999: 165)

⁸ Decidimos adoptar la sugerencia de una profesora del departamento, la Dra. Ranson, que sugirió que, para enseñar la entonación, podríamos utilizar una chicharra.

este mismo grupo de formación. Como en ese ejercicio, se trata de ofrecer un patrón (en aquel caso acentual, en este de entonación) que los informantes pueden llenar, bien con ejemplos que ellos mismos creen o que reciban por parte del instructor. Decidimos que era conveniente ahondar un poco más en este tema y dedicamos las siguientes tres sesiones a analizar de forma más concreta los distintos patrones de entonación de los distintos tipos de oraciones: enunciativas, interrogativas, imperativas y exclamativas.

3.6.2.7: 7ª sesión

Continuó el trabajo con la entonación. En esta sesión nos centramos en la oración enunciativa. Para comenzar, se explicó a los informantes el concepto de grupo fónico y cuáles son sus características (ver apéndice, pág. 103). La razón por la cual se les dio tal explicación es simple. Los grupos fónicos tienen un tipo de entonación determinada según el tipo de oración y la posición que ocupen dentro de la misma,

Posteriormente, se vieron varios tipos de oraciones, según la cantidad de grupos fónicos que tuvieran (uno, dos o más de dos). También se tuvo en cuenta la posición de los grupos fónicos, ya que su entonación puede variar. Se realizaron ejercicios de escucha y repetición de la entonación.

3.6.2.8: 8ª sesión

Esta sesión estuvo relacionada con la entonación en la frase interrogativa. Se explicó la entonación según el tipo de interrogación que se haga: directa (que se responde con sí o no) o indirecta (cuya respuesta exige más que sí o no). También se explicaron otras particularidades (Quilis y Fernández, 1999: 178) de la entonación de las frases interrogativas. Entre ellas:

- En una frase enunciativa en que la información que se da no es completa, la pregunta que sirve para conseguir esa información tendrá una entonación descendente: “Me voy mañana... ¿Dónde? ↓”
- No obstante, si la información de la oración enunciativa sí es completa, pero el interlocutor no ha oído parte de la misma o quiere una confirmación de lo que ha oído, la entonación de su pregunta será ascendente: “Me voy mañana a París... ¿Dónde? ↑”

Los ejercicios que se realizaron tenían que ver con estas particularidades. Estos ejercicios consistían en la escucha del patrón de entonación y la repetición de la oración propuesta.

3.6.2.9: 9ª sesión

La 9ª sesión trató la entonación de los mandatos y las oraciones exclamativas. Se dio información a los informantes acerca de ambos tipos de oración y se realizaron ejercicios del mismo tipo que se habían realizado en las sesiones anteriores.

3.6.2.10: 10ª sesión

La sesión número diez trató un tema especialmente problemático entre los estudiantes de español como lengua extranjera: la sinalefa. De acuerdo con Quilis y Fernández (1999: 150), entendemos sinalefa como la unión de dos vocales dentro de un mismo grupo fónico; la primera vocal está en posición final en una palabra y la segunda vocal en posición inicial de la siguiente palabra. La sinalefa se puede resolver de dos formas: formando un diptongo o, si las vocales son homónimas, neutralizando (o alargando un poco) una de ellas. Así, por ejemplo, la cadena *estaba hinchado y rojo* se dividiría en sílabas, incluyendo sinalefas, de la siguiente forma:

[es-ta-βajn-tʃa-doj-ro-xo]. Del mismo modo, la cadena *ese hermoso oso* se dividiría así:

[e-ser-mo-so:-so]. En esta sesión recordamos a los informantes las reglas que habíamos visto de división silábica, así como los diptongos del español.

Los ejercicios consistieron en la escucha del patrón de entonación (que tenía en cuenta las sinalefas; el patrón se daba a los informantes mediante el uso de la chicharra anteriormente mencionada) y la repetición por parte de los informantes.

3.6.2.11: 11ª sesión

Esta penúltima sesión se dividió en dos partes. La primera sirvió para mostrar a los informantes el comportamiento de las consonantes homólogas entre palabras (Quilis y Fernández, 1999: 146), es decir, “qué ocurre cuando al final de una palabra aparece [una consonante determinada] y al principio de la siguiente se repite [la misma consonante]”. La segunda fue una especie de repaso de toda la información que se había recibido hasta ese momento (sinalefa, entonación, consonantes análogas, división silábica, etc.); esta segunda mitad tuvo su continuación en la sesión 12.

Son varias las posibilidades que hay en cuanto a la pronunciación de consonantes análogas entre palabras, desde la neutralización (*Ciudad del Cabo* [θju-ð̃a-ð̃el-ka-βo]) al ligero alargamiento de la consonante (*El lado oscuro* [e-l:a-ð̃os-ku-ro]). Esta característica del habla rápida del español es bastante problemática para los aprendices de ELE. Como ya dijimos con anterioridad, para los anglohablantes es difícil saber donde termina una palabra y empieza la siguiente dentro de la cadena hablada. Al no poder distinguirlo, es bastante difícil que puedan realizarlo. Si separan las palabras puede que sean capaces de comunicar el mensaje, pero también es más que posible que el interlocutor perciba ese rasgo extranjerizante de su pronunciación. Los propios informantes confesaron que muchas veces les resulta difícil entender porque interpretan que no hay división entre palabras en la cadena hablada. La primera actividad que realizamos fue de discriminación, en la que los informantes escuchaban una oración que formaba un par mínimo con otra. Una de esas oraciones tenía dos consonantes homólogas y la otra no. Un ejemplo de par

mínimo que se utilizó en el ejercicio es *un novillo se cayó/ un ovillo se cayó*. Como en las sesiones 11 y 12 de SEG, el razonamiento de este ejercicio fue que los alumnos, antes de poder ser capaces de realizar un sonido o elemento prosódico concreto, primero han de ser capaces de distinguirlo. No sin esfuerzo (el instructor tuvo que repetir en algunas ocasiones hasta tres veces la frase que había seleccionado), los informantes pudieron dar la respuesta correcta en todos los casos.

El segundo ejercicio se basaba en la escucha del patrón de entonación (usando para ello, otra vez, la chicharra) y la repetición de las oraciones propuestas.

La segunda parte, como hemos dicho, consistió en un ejercicio (Barrutia y Schwegler, 1994: 387) en el que se pedía al informante que pusiera en práctica todo el conocimiento que pudiera haber adquirido en las diez sesiones anteriores. Para ello, se presentaron dos cadenas habladas, compuestas por los mismos segmentos, pero que variaban en los rasgos suprasegmentales. El informante tenía que escuchar los patrones de entonación de cada ejemplo y repetirlos:

- *¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No, a mi hermano.*
- *Dejo mis bienes a mi sobrino, no a mi hermano.*
- *¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No. ¿A mi hermano?*

3.6.2.12: 12ª sesión

La última sesión del grupo fue una continuación de la segunda parte de la sesión anterior. Aunque para el primer ejercicio se pidiera que los informantes separaran un número de oraciones de la misma forma que la separarían si estuvieran hablando. Para ello, debían aplicar los conocimientos que, suponíamos, habían adquirido en cuanto a silabificación, sinalefa y

consonantes análogas. Creímos oportuno realizar este ejercicio como medio de facilitar a los informantes una forma de visualizar lo que escuchan cuando se produce una enunciación.

La segunda parte de la sesión fue una continuación de la segunda parte de la sesión undécima, con el mismo tipo de ejercicio y la misma dinámica de realización (ver apéndice, pág. 108)

3.7 Resumen del capítulo

En este capítulo, hemos explicado las características técnicas del estudio central de la tesis, así como cuáles fueron los problemas de pronunciación que encontramos en los informantes. También hemos ofrecido un resumen amplio de las sesiones de instrucción de ambos grupos, SEG y SUPRA. En el capítulo IV analizaremos los resultados de la evaluación realizada tras el periodo de formación, que compararemos con la evaluación de las grabaciones que se realizaron como prueba de diagnóstico.

CAPÍTULO 4

EVALUACIÓN DE LAS GRABACIONES Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo establecemos cuáles son los criterios de evaluación de las grabaciones de las pruebas de diagnóstico y comparación. También hacemos un análisis de los resultados de esas evaluaciones.

4.1 Evaluación de las grabaciones

Cada informante fue sometido a dos pruebas, una de diagnóstico y otra de comparación. Estas dos pruebas eran idénticas. Si bien es cierto que durante las sesiones de instrucción se introdujeron algunas de las palabras y oraciones que aparecen en los cuestionarios, no creemos que esto haya podido afectar en algún modo los resultados de este estudio. Presumimos esto puesto que el uso de estas palabras y oraciones fue esporádico en las sesiones y porque estas palabras son, en su mayoría, comunes y básicas del español.

Ambas pruebas fueron evaluadas con los criterios que exponemos más adelante y los resultados de cada prueba se compararon entre sí. También hicimos una comparación de resultados entre informantes del mismo grupo de instrucción y entre ambos grupos.

4.1.1 Criterios de evaluación

Siguiendo a Derwing y Rossiter (2003) establecimos las siguientes tres categorías para el análisis de las grabaciones:

- *Comunicación*: capacidad del informante para hacerse entender, para comunicar ideas, a pesar de los errores de pronunciación que pueda cometer.

- *Acento*: realización correcta de los segmentos de la cadena hablada, así como de algunos rasgos suprasegmentales como la entonación. Entendemos por realización correcta aquella que se ajusta a las características propias del sistema fonético-fonológico y de los patrones de entonación del español en cualquiera de sus variantes dialectales. Así nos aseguramos de incluir como rasgos propios de la pronunciación del español diferencias básicas entre las variedades peninsular y americana, como el seseo/distinción, la [h] y la [x] y cualquier otra particularidad dialectal que pudiera aparecer. En caso de duda, recurrimos a la intuición de los evaluadores, el investigador y su colaboradora en la evaluación. Se consideraba propio del sistema de pronunciación del español aquello que los evaluadores juzgaban plausible. En cualquier caso, con la salvedad de las características recién mencionadas, no hubo ningún caso de otros fenómenos dialectales.
- *Fluidez*: esta categoría está especialmente orientada a las partes 2, 3 y 4 de ambas pruebas. En ellas, los informantes tuvieron que producir una serie de frases originales con las palabras de la lista del ejercicio 1 (parte 2) y leer unas oraciones (parte 3). En la parte 4, los informantes tuvieron que hablar de tres temas que se les propuso. Derwing y Rossiter (2003) evaluaron la fluidez de los informantes de su estudio de acuerdo a la velocidad del discurso de cada informante y de las pausas entre oraciones provocadas por la duda. Nosotros fuimos un paso más allá, al asociar la fluidez a una serie de rasgos de características del habla encadenada del español como la *sinalefa* o la *conurrencia de consonantes homólogas*

La medición que se hizo de estas categorías fue informal en el sentido que se basó en las opinión de los evaluadores respecto a lo que es comprensible, fluido o marcadamente extranjero para el nivel intermedio de español. Los medios de este estudio no permitieron realizar una

cuantificación por medios mecánicos que, cabe la posibilidad, podrían haber arrojado unos datos supuestamente más objetivos. Decimos supuestamente porque creemos que la objetividad en la evaluación de los medios mecánicos tampoco está asegurada puesto que la actuación de los informantes podría haber estado condicionada por su estado de ánimo, su nerviosismo, sus ganas de “hacer un buen papel” en las pruebas, etc.; condicionamientos estos muy difíciles, si no imposibles, de evaluar. Reconocemos pues que este sistema no es, ni mucho menos, el canon que debería seguir toda la investigación sobre este asunto. Aunque sí creemos que en, cierto modo, este método de evaluación intuitivo se acerca más a lo que podría ser un acto de comunicación real, donde el interlocutor, hablante nativo, se guía por sus intuiciones sobre lo que es correcto o no. Por otro lado, y como ya discutimos en el capítulo 2, ni siquiera unas directrices tan específicas como las de la ACTFL se libran de los criterios intuitivos de los evaluadores.

Derwing y Rossiter utilizaron una escala numérica (del 1 al 9) para puntuar la actuación de los informantes en cada una de estas tres categorías. 1 representaba la mejor puntuación posible (i.e. muy fácil de comprender, sin acento, habla muy fluida, respectivamente) y 9, la peor (i.e. muy difícil de comprender, acento muy marcado, habla no fluida en absoluto, respectivamente). Esta escala de puntuación se nos antojaba difícil de aplicar a este caso concreto, en parte porque no contábamos con los criterios completos que llevaron a las autoras a utilizar tal gradación, ya que no aparecen en el artículo; y, en parte, porque creemos que el sistema de letras que se utiliza en el sistema educativo americano permite dar una evaluación psicológicamente más realista. Sabemos que limitar la evaluación a las letras “A”, “B”, “C”, “D” o “F” no permitiría establecer diferencias del todo claras entre los informantes. Es por eso que también incluimos un sistema de números que permite al evaluador hacer diferenciaciones de grado dentro de una misma calificación de “A”, “B”, etc. Además, para poder calcular las medias

generales, individuales y por grupos se asignó un valor numérico a cada grado. Así, “A+” equivale a 5 puntos, “A” equivale a 4 ½ puntos, “A-” a 4 puntos, y así sucesivamente hasta “F”, al que se le asignó un valor de ½ punto. Así, la tabla 1 presenta la tabla que se utilizó para realizar la evaluación:

Tabla 1: Tabla de evaluación

	A+	A	A-	B	B-	C	C-	D	D-	F
	100-96	95-91	90-86	85-81	80-76	75-71	70-66	65-61	60-56	55-51
Comunicación										
Acento										
Fluidez										
Valor	5	4 ½	4	3 ½	3	2 ½	2	1 ½	1	½

Con todo, debemos aclarar que esta tabla de evaluación está influida también por la costumbre española de considerar una nota de 86 en adelante como A. Así, no debe extrañar al lector familiarizado con el sistema americano de evaluación esta mezcla de sistemas. Por otro lado, debemos explicar la ausencia de B+, C+ y D+ porque consideramos que la diferencia con A-, B- y C-, respectivamente, es escasa. No pensamos lo mismo respecto a la presencia de A+ puesto que creemos que A+ representaría un nivel de pronunciación prácticamente nativo. Esta nota no fue alcanzada por ningún informante de ninguna de las categorías.

4.1.2 Exposición y comentario de los resultados.

Se evaluaron las dos pruebas realizadas a los informantes. La primera prueba se había realizado previa al comienzo de las sesiones de instrucción y, recordamos, sirvió para establecer cuáles eran los rasgos más notorios en los informantes de interferencia con el inglés y que se iban a tratar de forma explícita en esas sesiones. La segunda prueba se realizó inmediatamente después del fin de las sesiones. La comparación de las evaluaciones de las pruebas nos servirá, pues, para medir la evolución de los informantes y extraer conclusiones que permitan contestar a las preguntas que se formula este estudio.

La puntuación de cada una de las categorías en ambas pruebas se basó como hemos dicho, en las reacciones de los evaluadores a las grabaciones. Uno de los evaluadores es hablante nativo, y el otro tiene un nivel de habilidad muy cercano al de los hablantes nativos. Ambos tienen experiencia docente y experiencia a la hora de evaluar en exámenes orales. Creemos que tanto la competencia lingüística como la experiencia docente habilitan a los evaluadores para otorgar notas concretas sobre la actuación de los informantes. Nuestro razonamiento para apoyar tal afirmación es el siguiente: como hablantes nativos (o casi nativos) estamos cualificados a priori para emitir juicios acerca de lo que puede parecer aceptable a otros hablantes nativos, en lo que a pronunciación se refiere. Reconocemos la posibilidad de que en algún caso extremo, lo que para un hablante nativo es perfectamente normal, para otro puede ser cuanto menos, dudoso. Por ejemplo, existe la tendencia en la variedad dialectal mejicana de elidir algunas vocales en posición átona. Así, una palabra como *oficina* se puede llegar a oír pronunciada por un hablante perteneciente a tal variedad dialectal como [of-si-na]. Desde un punto de vista prescriptivo, eso es un error, Ahora bien, las personas que son conscientes de las diferencias dialectales calificarían tal pronunciación como un fenómeno lingüístico interesante. Los dos evaluadores han tenido contacto a lo largo de su vida con hablantes de español originarios de distintas regiones. Por lo tanto han oído distintas características fonético-fonológicas pertenecientes a esos dialectos. Así, se puede considerar que ambos evaluadores tienen el bagaje suficiente como para considerar si las pronunciaciones de los informantes entran dentro de lo que un hablante nativo de cualquier variedad dialectal podría considerar aceptable.

Somos conscientes de la preferencia en este tipo de estudios por intentar definir de manera exhaustiva los criterios objetivos para asignar una puntuación. Pero como hemos venido diciendo a lo largo de los capítulos, incluso la clasificación más objetiva, por ejemplo, las

directrices de la ACTFL, están basadas en impresiones subjetivas. En nuestra opinión, esto es así porque, en definitiva, el hablante nativo es la criba idónea para lo que puede ser aceptable o no en cuanto a la lengua. Creemos, además, que el modo de proceder de un hablante nativo que está conversando con un hablante no nativo no se basa en criterios analizables numéricamente, sino en intuiciones. De esta forma, nuestro modo de evaluar las intervenciones de los informantes se acerca más a lo que es un acto comunicativo real.

4.1.2.1 Media general combinada en ambas pruebas⁹

La tabla 2 ofrece un resumen de la puntuación media de ambas pruebas:

Tabla 2: Cuadro resumen de los resultados generales

	Puntuación	Media	Nota
Prueba 1	27.6	2.76	B-/C
Prueba 2	33.6	3.36	B/B-

El total de puntos de todos los informantes en la primera prueba fue de 27.6. Ese resultado, dividido por 10, nos da un total de 2.76. Esta nota, de acuerdo a la escala que hemos proporcionado antes, estaría a caballo entre la “C” y la “B-”. Para la segunda prueba, el total de puntos conseguidos por los informantes fue de 33.6. La nota media fue de 3.36, que situamos entre la “B-” y la “B”. Por lo tanto se observa fácilmente que los informantes, de manera general, mejoraron un grado completo entre la primera prueba y la segunda.

4.1.2.1. Resultados individuales

La tabla 3 muestra los resultados de la evaluación de las dos pruebas, en las categorías evaluadas: *comunicación* (Com.), *acento* (Ac.) y *fluidez* (Flu.). También muestra el incremento entre las pruebas por categoría (+/-), la calificación de las dos pruebas y el incremento en las

⁹ Por nota media combinada entendemos la puntuación media de cada informante en las dos pruebas dividida por el número total (10) de informantes.

calificaciones. Los números en negrita corresponden a las mejores y peores diferencias entre las pruebas en las distintas categorías, así como a la mejor y peor diferencia en la nota media

Tabla 3: Resultados, medias e incrementos individuales

	Com. 1	Com. 2	+/-	Ac. 1	Ac. 2	+/-	Flu. 1	Flu. 2	+/-	Nota 1	Nota 2	Nota 1-2
WESEG1	1.5	3.0	1.5	2.0	2.0	0.0	1.0	2.0	1.0	1.5 (D)	2.3 (C)	+0.8
JESEG2	1.0	3.0	2.0	1.0	3.0	2.0	0.5	3.0	2.5	1.0 (D-)	3.0(B-)	+2.0
LRSEG3	4.0	4.0	0.0	3.0	3.5	0.5	3.5	3.5	0.0	3.5 (B)	3.6 (B)	+0.1
DRSEG4	4.0	4.0	0.0	3.0	4.0	1.0	3.5	3.5	0.0	3.5 (B)	3.8 (A)	+0.3
JCSEG5	1.0	2.0	1.0	1.0	2.0	1.0	1.0	1.0	0.0	1.0 (D-)	1.6 (D)	+0.6
KWSUPRA1	4.0	4.5	0.5	2.5	4.5	2.0	3.5	4.5	1.0	3.3 (B)	4.5 (A)	+1.2
TISUPRA2	3.5	4.0	0.5	3.0	3.5	0.5	3.0	3.5	0.5	3.1 (B-)	3.6 (B)	+0.5
RFSUPRA3	3.5	3.0	-0.5	3.0	3.0	0.0	3.0	2.5	-0.5	3.1 (B-)	2.8(B-)	-0.3
EZSUPRA4	4.0	4.5	0.5	3.5	3.5	0.0	4.0	4.5	0.5	3.8 (A-)	4.1(A-)	+0.3
NGSUPRA5	4.5	4.5	0.0	4.5	4.5	0.0	2.5	4.0	1.5	3.8 (A-)	4.3 (A)	+0.5

La mayor mejora individual está en el grupo SEG. JESEG2 es el informante que más mejoró en las tres categorías y, junto con JCSEG5, el que partía con una peor nota de salida (D-). La segunda mayor mejora general fue KWSUPRA1, que de una “B” pasó a una “A”. Como se puede observar, todos excepto RFSUPRA3 experimentaron una mejora en alguna de las tres categorías.

En la categoría de *acento*, cuatro de los cinco informantes del grupo SEG tuvieron una mejora, mientras que sólo dos de los cinco informantes de SUPRA mejoraron en esa categoría. Respecto a la *fluidez*, cuatro de los cinco informantes del grupo SUPRA tuvieron una mejora (y el quinto empeoró!), mientras que sólo dos de los cinco de SEG mejoraron en este aspecto. Dado que ambas categorías contribuyen de alguna manera a la *comunicación*, tiene sentido entonces que esta categoría registre un aumento en seis de los diez casos. La variedad de resultados, (casi) todos positivos pero con diferentes niveles de mejora, nos hace sospechar que las capacidades individuales de cada uno de los informantes tuvieron también un papel tan importante, o posiblemente más, que la instrucción en los resultados de este estudio. La instrucción, como ya dijimos en la introducción, es, más bien, uno de los varios factores contribuyentes a la mejora, o

su ausencia según el caso. Por otro lado, esto nos hace preguntarnos si con un periodo de instrucción más largo, el incremento en alguna o en todas las categorías podría haber sido mayor.

Otro de los casos que queremos comentar es el de NGSUPRA5, el informante que desde el principio fue incluido en SUPRA porque la escucha y transcripción de su prueba de diagnóstico reveló que el único “problema” del que adolecía era la falta de fluidez. Algo que demostró la evaluación de esa categoría en la primera prueba, donde obtuvo una nota de 2.5 (C), mientras que en las otras categorías había obtenido una nota de 4.5 (A) en las dos. Aunque no descartamos la posibilidad de que su mala actuación de la primera prueba, en cuanto a la fluidez, pudiera haberse debido a algún factor externo (p. ej., nervios, no saber con certeza lo que se tenía que hacer –a pesar de la claridad de las instrucciones-, etc.), no creemos que la diferencia de 1.5 puntos de la primera a la segunda prueba sea pura coincidencia.

4.1.2.3 Media por grupos.

El grupo SEG había recibido instrucción en el aspecto segmental del componente fonológico, tanto teórica (fonema, alófono, puntos y modos de articulación, etc.) como práctica (ejercicios de producción sobre los problemas de interferencia que se encontraron en las transcripciones de sus pruebas de diagnóstico). SEG tuvo un resultado total en la primera prueba de 10.5 puntos que, divididos entre los cinco componentes de ese grupo, dan una nota media de 2.1 (C-). En la segunda prueba, SEG obtuvo una puntuación total de 14.3, para una nota media de 2.86 (B-), con una mejora de +0.76

Por el contrario, el grupo SUPRA había recibido instrucción en el aspecto suprasegmental del componente fonológico, acerca de la división silábica, los tonemas básicos del español, la sinalefa y el habla rápida en general, de una forma tanto teórica como práctica. SUPRA obtuvo un total de 17.1 puntos en la primera prueba, para una nota media de 3.42 (B).

En la segunda prueba, el grupo obtuvo una puntuación de 19.3, lo que arroja una media de 3.86 (A-), con una mejora de +0.44.

Aunque la puntuación de SUPRA es mayor en las dos pruebas que la puntuación de SEG, el incremento de puntuación y de media entre las dos pruebas es mayor en SEG, como se ve en la tabla 4.

Tabla 4: Medias e incrementos por grupos de instrucción

	Prueba 1	Media 1	Prueba 2	Media 2	Diferencia 1-2	Diferencia media 1-2
SEG	10.5	2.1 (C-)	14.3	2.86 (B-)	+3.8	+0.76
SUPRA	17.1	3.42 (B)	19.3	3.86 (A-)	+2.2	+0.44

Es posible que la razón sea que dado que la puntuación en los informantes pertenecientes a SUPRA es más alta en las categorías de *comunicación* y *acento* en la prueba 1, en realidad no pueden mejorar mucho más en estas dos categorías y sólo les queda la fluidez, lo cual no estaría reñido, por otro lado, con la realidad sabida y demostrada que dice que mientras la dimensión suprasegmental es la primera que adquieren los niños en la L1, en el caso de los estudiantes adultos de lengua extranjera, la adquisición de los rasgos suprasegmentales es lo más difícil, y lo que casi nunca se logra a nivel de nativo.

Cuando establecimos las categorías que íbamos a analizar, lo hicimos pensando que tenían una correlación directa con el tipo de instrucción que íbamos a dar a los informantes. Así, para la categoría de *acento* esperábamos que SEG obtuviera los mejores resultados, del mismo modo que para la categoría de *fluidez* esperábamos que los resultados de SUPRA fueran mejores, dada la definición de ambas categorías que hemos hecho con anterioridad. Respecto a la categoría de *comunicación*, dado que es una especie de amalgama de las otras dos, no sabíamos a priori a qué grupo se la podíamos haber atribuido. Aunque de los resultados de la primera prueba de NGSUPRA5 se puede inferir que el *acento*, es decir, la precisión en la pronunciación

contribuye en cierta medida más al éxito de la *comunicación* que la *fluidez*. En esta prueba, al informante se le entendía perfectamente, a pesar de que hablaba ciertamente despacio. Los resultados por grupos y por categorías que se pueden observar en la tabla 5 muestran como en todas las categorías el incremento de SEG es mayor que en el de SUPRA.

Tabla 5: Promedios por grupos y categorías

	Prueba 1	Media 1	Prueba 2	Media 2	Diferencia 1-2	Diferencia media 1-2
SEG <i>comunicación</i>	11.5	2.3 (C)	16.0	3.2 (B-)	+4.5	+0.9
SUPRA <i>comunicación</i>	19.5	3.9 (A-)	20.5	4.1 (A-)	+1.0	+0.2
SEG <i>acento</i>	10.0	2.0 (C-)	14.5	2.9 (B-)	+4.5	+0.9
SUPRA <i>acento</i>	16.5	3.3 (B)	19.0	3.8 (A-)	+2.5	+0.5
SEG <i>fluidez</i>	9.5	1.9 (C-)	13.0	2.6 (C)	+3.5	+0.7
SUPRA <i>fluidez</i>	16.0	3.2 (B-)	19.0	3.8 (A-)	+3.0	+0.6

Reconocemos nuestra extrañeza al encontrar que incluso en la categoría de *fluidez*, la mejora de SEG fue más grande entre la prueba uno y la prueba dos, especialmente cuando ese grupo no recibió ningún tipo de instrucción explícita en rasgos suprasegmentales, como hemos comentado con anterioridad. Esperábamos que SEG se impusiera en *acento* y que tuviera cierta ventaja en *comunicación*. Y, como hemos dicho, esperábamos que SUPRA tuviera una ventaja sobre SEG en *fluidez*. La única explicación que se nos ocurre es que el tiempo necesario para la adquisición de elementos tales como la *sinalefa* o la *concurrency de vocales homólogas* es mucho mayor que el de la pronunciación de los segmentos.

4.2 Resumen del capítulo

En este capítulo, hemos hecho un análisis comparativo de los resultados de las dos pruebas realizadas a los informantes a nivel general, grupal e individual.

De forma general, hemos concluido que la instrucción explícita de pronunciación sí que mejoró la capacidad de comunicación y redujo el acento extranjero de los informantes, lo que

viene a confirmar los resultados de otros estudios anteriores que analizamos en el capítulo 2, como los de Elliot (1995, 1997).

También hemos visto como la mejora (y en un caso, el empeoramiento) es más que probablemente una cuestión individual, lo que acercaría a este estudio, en sus conclusiones, al estudio de Yule y Powers (1994). En ese estudio, los autores establecieron, tras comprobar que había resultados variados dentro de los distintos tipos de formación que se implementaron, que el factor individual es una variable más poderosa que otras como la metodología, el instructor o los materiales.

En cuanto a los grupos, hemos mostrado como el grupo segmental obtuvo unos mejores resultados en todas las categorías, incluida la de *fluidez*. En realidad no podemos explicar porque el grupo segmental obtuvo un mejor resultado en esta categoría, puesto que no recibió instrucción explícita en rasgos suprasegmentales. Por otro lado, para el resultado del grupo suprasegmental, la única explicación que se nos ocurre es, repetimos, que estas características propias de la *fluidez* necesitan de un tiempo mayor para ser adquiridas que otras, como los segmentos.

CAPÍTULO 5

CONCLUSIONES

5.1 Conclusiones del estudio

Al principio de esta tesis pasamos revista a las diferentes opiniones sobre la importancia de la enseñanza explícita de pronunciación. En el devenir de los años, las teorías y los estudios se han alineado con dos posicionamientos básicos: aquellos quienes abogan por la inclusión del componente oral en la enseñanza explícita frente a aquellos quienes creen que la competencia oral se adquiere por otros medios como la inmersión total del alumno en la lengua de estudio, tanto en un ambiente de LE como de segunda lengua. Los estudios de ambos posicionamientos han arrojado conclusiones y datos que se contestan entre sí y que, posiblemente sin quererlo, no parecen dejar espacio a la posibilidad de adoptar algún tipo de solución de compromiso entre ambas tendencias.

Reconocemos que más de una vez nos hemos preguntado, tras haber enseñado algún aspecto gramatical en el aula, cómo era posible que al día siguiente nuestros alumnos cometieran el mismo error que, aparentemente, había quedado perfectamente claro en la clase anterior. Sabemos que eso indica que explicación no equivale a aprendizaje inmediato, en la mayoría de los casos. Pero también sabemos, hablando desde nuestra experiencia de estudiante de L2, que la adquisición (o aprendizaje) de una segunda lengua no es única y exclusivamente un proceso de “ósmosis” y que la introducción de reglas y conceptos puede ayudar (o al menos nos ayudó), al cabo del tiempo, a comprender el funcionamiento de esa L2.

Esta es, en definitiva, una situación difícil para el instructor, que, en el mejor de los casos sabrá combinar lo mejor de ambas posiciones, aunque quizá le dé más preeminencia a una que a la otra.

Respecto a nuestro estudio, confesamos nuestra inclinación hacia una inclusión explícita del componente oral dentro del aula, por lo expuesto en los párrafos anteriores. No dudamos de la necesidad de utilizar la L2 como lengua vehicular de enseñanza, lo que en principio garantiza la inmersión del estudiante en la L2. Ahora bien, creemos que explicitar el componente fonológico da ese punto más de consciencia plena sobre el funcionamiento de la lengua. Algo que creemos que, aunque no sea del todo imposible, muy difícilmente se puede conseguir con la simple utilización de la L2 en clase. Prueba de lo que acabamos de decir, son los resultados de este estudio.

Las preguntas iniciales que se hacía nuestro estudio son:

1. ¿Cuáles son los efectos de una instrucción formal sobre el componente fonético-fonológico en alumnos de español de nivel intermedio? ¿Se reducen las características de la pronunciación que marcan al hablante extranjero como tal? ¿Mejora la capacidad de comunicación del estudiante?
2. ¿Qué tipo de instrucción se muestra más beneficioso para tal fin? ¿Una instrucción basada en mostrar a los informantes los rasgos segmentales del sistema fonético-fonológico del español? ¿O una, por el contrario, basada en los rasgos suprasegmentales?

Respecto a la primera pregunta, acerca de cuáles son los efectos de una instrucción formal, los resultados generales comentados en 4.1.2.1 indican que se produce una mejora, puesto que se pasó de una media de “C” a una de “B” de la primera a la segunda prueba. En cuanto a si se reducen las características del llamado acento extranjero, el análisis de la categoría

acento en ambos grupos dio un resultado positivo de forma general, como muestra la tabla 5. Respecto a la *comunicación*, si observamos los casos individuales vemos que sí que existe mejora en seis de los diez informantes. No sabemos si la mejora en un mayor número de informantes hubiese sido posible de haber contado con un periodo de instrucción más largo. Por lo tanto, una instrucción explícita de pronunciación sí mejora (por poco que sea, de acuerdo a nueve de los diez resultados individuales) la capacidad de comunicación de los estudiantes. Pensamos que eso es así dado que los informantes estaban matriculados en los grupos de los que el investigador era instructor y, durante los periodos regulares de clase el instructor se dedicó a seguir el programa proporcionado por el departamento, que no incluye la enseñanza de pronunciación. Es cierto que no podemos descartar factores extremos como que, por ejemplo, alguno de los informantes tuviera algún amigo hablante nativo del español que le hubiese ayudado a mejorar su pronunciación. Este extremo puede ser posible, aunque nos parece muy poco probable.

En cuanto a la segunda pregunta, sobre qué tipo de instrucción es más beneficioso, si una instrucción basada en rasgos segmentales o una basada en rasgos suprasegmentales, los resultados expuestos en la tabla 4 demuestran que SEG tuvo una mejora mayor en el cómputo global de las dos pruebas. En la tabla 5 se puede observar que en las tres categorías analizadas hay una mejora mayor en SEG que en SUPRA. No podemos dar una explicación de porque en esta categoría en la que esperábamos que SUPRA tuviera mejores resultados que SEG, salvo el hecho de que el tiempo necesario para adquirir esas características propias del habla que confieren la *fluidez* es mayor que el tiempo se necesita para adquirir otros aspectos de la pronunciación, como los segmentos. No obstante, una excepción a esto puede ser el resultado de

la categoría *fluidez* en las pruebas de NGSUPRA5, que tras el periodo de instrucción pasó de un 2.5 (C) de la primera prueba a un 4.0 (A) en la segunda.

Una vez demostrado que la instrucción explícita de pronunciación mejora la capacidad de comunicación del alumno y reduce los rasgos extranjerizantes de su pronunciación, las posibles implicaciones de este estudio son:

1. Un mayor énfasis en la instrucción explícita de pronunciación para dotar al estudiante de capacidad de análisis lingüístico que le permita darse cuenta de los fenómenos que ocurren a su alrededor cuando está inmerso en una lengua extranjera; en otras palabras, darle la posibilidad al estudiante de “aprender a pensar lingüísticamente”.
2. La utilización de materiales y procedimientos “tradicionales” (entendiendo tradicional por de inspiración estructuralista) es posible, si bien, conviene encontrar un punto justo entre comprensibilidad y precisión técnica. Para realizar tal cosa, es necesario que el instructor tenga un conocimiento amplio del componente fonético-fonológico, que le permita adaptar los materiales de los que dispone (o los que considere conveniente crear) a las necesidades de los estudiantes. En el capítulo 2 comentábamos que muchas veces sucede que los instructores no tienen ese conocimiento necesario. Por tanto, una formación en este aspecto sería beneficiosa para el desarrollo de estas habilidades en la clase.

5. 2 Limitaciones del estudio

Somos conscientes de las limitaciones que este estudio presenta; producto, queremos pensar, de la inexperiencia en el campo de la investigación. Así, por ejemplo, reconocemos un posible defecto estructural en la prueba de diagnóstico, puesto que en ningún momento se exigió a los informantes que dieran muestras de su capacidad de entender palabras u oraciones; sólo se

les pidió que produjeran. En este sentido es como se justifican algunos de los ejercicios que se desarrollaron durante el periodo de instrucción, en el que se instaba a los informantes a escuchar y discriminar los sonidos que eran objeto de estudio en las sesiones. Aún así, y en nuestro descargo, queremos puntualizar que una de nuestras preguntas es saber si con la instrucción explícita se puede reducir el acento extranjero. Para ese propósito, técnicamente, la capacidad de comprensión no es estrictamente necesaria.

Por otro lado, sabemos de las posibles limitaciones del instrumento de evaluación que utilizamos, basado en meras impresiones de los evaluadores sobre aquello (las actuaciones de los informantes) que en un nivel como el intermedio se puede considerar merecedor de una nota u otra.

En una cuestión relacionada con la anterior, es posible que el estudio ganara en confiabilidad si uno de los evaluadores no hubiera sido también el investigador e instructor, por aquello de evitar suspacias. Con todo, queremos mencionar que el estudio que sirvió de inspiración para esta tesis (Derwing y Rossiter 2003) también contó con una de las autoras como evaluadora.

Otra de las posibles limitaciones de este estudio podría ser que no se realizaron pruebas intermedias a los informantes, para determinar si se estaba produciendo algún tipo de progresión o, como se vio en el caso de uno de los informantes, regresión.

Otra posible cuestión que se dejó fuera del análisis de resultados fue la comprobación específica de los segmentos y los suprasegmentos en los que los informantes mejoraron entre la primera prueba y la segunda. Si no se hizo en el estudio fue porque queríamos analizar de forma global la evolución de esos aspectos entre una prueba y la otra, no la mejora concreta de unos segmentos o unos rasgos suprasegmentales determinados.

5. 3 Posibles continuaciones del estudio

Una posibilidad que se presenta es la realización de este estudio con un periodo de instrucción un poco más largo. También resultaría interesante incluir un número mayor de informantes bajo distintos instructores, lo que nos permitiría analizar con mayor detalle el papel del instructor.

Otra posible continuación sería la inclusión de un grupo en el que se ofreciera una instrucción de tipo universal, es decir, mezclando los dos componentes que han servido de base en la instrucción de los dos grupos de este estudio: el componente segmental y el suprasegmental. También, quizá para conseguir unos datos más objetivos, sería necesario incluir un grupo de control separado, en lugar de que cada uno de los grupos ejerciera de grupo de control del otro. No incluimos un grupo de control en este estudio porque queríamos hacer una comparación de tipos de instrucción para saber cuál de ellos se mostraba más beneficioso para la mejora de la comunicación y la reducción del acento extranjero de los informantes.

APÉNDICE

Sesión 1 – Grupo segmental

Página 1 de 1

CONCEPTOS BÁSICOS

Fonema: unidad fonológica más pequeña en que puede dividirse un conjunto fónico¹⁰ (Quilis 1999, 9).

- paso → cuatro fonemas: /p/ + /a/ + /s/ + /o/
- Un fonema tiene carácter contrastivo, ya que la variación de un fonema en una palabra puede suponer diferencias en el significado: /paso/vs. /pato/

Alófono: realización de un fonema en un contexto determinado. Un mismo fonema se puede pronunciar de varias maneras, según las características de los fonemas que lo rodean

- nada [naða], enfermo [emfermo], dónde [dónde] → si se pronuncian las sílabas separadas, todos estos alófonos se convierten en [n], pero no se modifica el significado.

Puntos de articulación: en las consonantes, los movimientos y posiciones en la boca necesarios para producir el sonido. (Dalbor, John B. *Spanish Pronunciation: theory and practice*, 1997: 98-100)

- **Bilabial:** el labio inferior presiona o toca ligeramente el labio superior: **pesa, besa, mesa.**
- **Labiodental:** el labio inferior presiona o toca ligeramente los dientes frontales superiores: **feliz.**
- **Interdental:** la lengua (punta o dorso)¹¹ se pone entre los dientes: **zapato, juzgar.**
- **Dental:** la lengua toca la parte interior de los dientes superiores frontales: **diga, tengo**
- **Alveolar:** la lengua (punta o dorso) toca los alveolos. Los alveolos son la zona de unión entre los dientes frontales y las encías (*gums*): **luna, nota, sí**
- **Palatal:** la lengua (dorso) toca el paladar: **año, yo [jo]**
- **Velar:** la parte de atrás de la lengua toca el velo del paladar. El velo es la parte del paladar que está más atrás; se nota porque es más blando que el resto del paladar: **calle, jardín** (en español peninsular), **gustar.**
- **Bilabiovelar:** combinación de bilabial y velar: **hueso [weso].**
- **Glotal:** el aire pasa por las cuerdas vocales pero no las hace vibrar: **jardín [har-din],** en muchas zonas de Hispanoamérica.

¹⁰ conjunto fónico se entiende como equivalente a palabra; no es necesariamente así, pero lo entendemos así para facilitar la comprensión.

¹¹ la lengua se divide en tres partes: punta (*tip*), dorso (*blade/dorsum*) y raíz (*root*)

Sesión de instrucción 2 - Grupo segmental

Página 1 de 3

Modos de articulación: la posición que adoptan los órganos articulatorios según su apertura mientras pasa por ellos la corriente de aire que sale de los pulmones. Las **vocales** son **las más abiertas**, puesto que **nada interrumpe el paso del aire**. Las consonantes varían y se clasifican en:

- **Oclusivas:** la corriente de aire se para y se libera con una pequeña explosión: **café**, **practicar**, **tomate**.
- **Fricativas:** la corriente de aire pasa por aperturas pequeñas y, por tanto, hay **fricción**: **fiesta**, **misma**.
- **Africadas:** la combinación de una oclusiva y una fricativa: **chiflado** [tʃiflaðo].
- **Nasal:** el velo del paladar se baja y el aire sale por la nariz: **nada**, **tomate**.
- **Lateral:** la lengua impide el paso del aire por el centro de la boca, y el aire sale por los lados: **libro**.
- **Vibrante:** puede ser sencilla: **caro** [kaɾo]; o múltiple: **carro** [kaɾo].

La última característica que sirve para definir a las consonantes es su sonoridad, es decir, si son sonoras o sordas:

- **Sonoras:** el aire pasa por las cuerdas vocales y éstas vibran.
- **Sordas:** el aire pasa por las cuerdas vocales, pero éstas no vibran.

CUADRO DE FONEMAS DEL ESPAÑOL

Punto de articulación

Modo de articulación	bilabial		labiodental		interdental		dental		alveolar		palatal		velar		bilabiovelar	
	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son
Oclusiva	p	b					t	d					k	g		
Fricativa			f		(θ) ¹²				s			j	x			w
Africada											tʃ					
Nasal	m									n		ɲ				
Lateral										l		(ʎ) ¹³				
Vibrantes										ɾ r						

¹² Este fonema se utiliza exclusivamente en algunas regiones de España. En el resto del mundo hispanohablante, el fonema más común es /s/: por ejemplo, zapato sería /sapato/ y no /θapato/.

¹³ Este fonema sólo se utiliza en algunas partes de España e Hispanoamérica. En el resto, se utiliza la fricativa palatal sonora /j/: calle se puede pronunciar /kaʎe/ o /kaje/.

CUADRO DE SONIDOS (ALÓFONOS) DEL ESPAÑOL

Punto de articulación

Modo de articulación	bilabial		labiodental		interdental		dental		alveolar		palatal		velar		glotal	
	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son
Oclusiva	p	b					t	d					k	g		
Fricativa		β w ¹⁴	f		θ	ð			s	z		j	x	ɣ	h	
Africada											tʃ	dʒ ¹⁵				
Nasal	m					n		n		n		ɲ		ŋ		
Lateral						l		l		l		ʎ				
Vibrantes										ɾ r						

CUADRO DE SONIDOS (ALÓFONOS) DEL INGLÉS¹⁶

Punto de articulación

Modo de articulación	bilabial		labiodental		interdental		dental		alveolar		palatal		velar		glotal	
	Sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son
Oclusiva	P	b							t	d			k	g		
Fricativa		w	f		θ	ð			s	z		j			h	
Africada											tʃ	dʒ				
Nasal	M									n				ŋ		
Lateral										l						
Vibrantes										ɾ						

¹⁴ [w] tanto en inglés como en español es bilabiovelar, es decir, tiene dos puntos de articulación, bilabial y velar.

¹⁵ Este sonido es un alófono de /j/, detrás de [n] o [l]: cónyuge, el hielo. De todas formas, /j/ es más común.

¹⁶ He puesto los sonidos del inglés que si aparecen en español, para reflejar la diferencia en cuanto a puntos y modos de articulación.

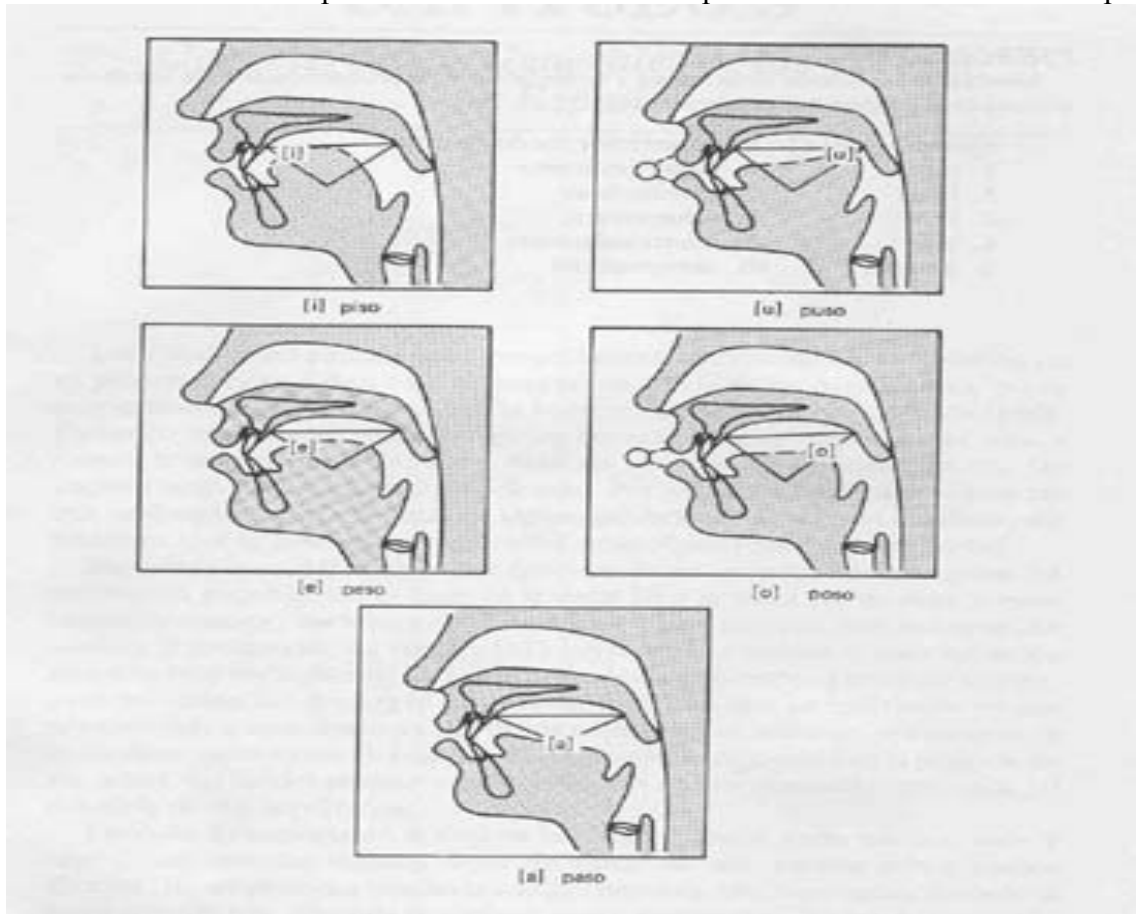
LAS VOCALES

- En español hay **cinco sonidos vocálicos** [a, e, i, o, u], que se representan con las letras *a, e, i, o, u*.
- Según como se posiciona la lengua y como se ponen los labios, podemos clasificar las vocales:

		Posición de la lengua				
		Anterior	Central	Posterior		
Altura de la lengua	Alta	i			u	Cerrada
	Media	e			o	Media
	Baja		a			Abierta
		Estirada	Neutra		Redondeada	

Posición de los labios

- Estas son las posiciones de la boca cuando pronunciamos las vocales en español:¹⁷



¹⁷ Extraído de Barrutia y Terrell (1982: 13). Diferencias de pronunciación de las vocales en paso, peso, piso, poso y puso.

Sesión de instrucción 3 – Grupo segmental
Página 2 de 2

- En inglés, muchas veces se alarga la vocal e incluso se diptonga (es decir, una vocal se convierte en dos en la misma sílaba). Así, por ejemplo, una palabra como **rose** se pronuncia [ɹoʊz].
- En español, las vocales no se alargan. El final suele ser breve y seco. Por ejemplo, **rosa** se pronuncia [rosa].
- Hay que tener cuidado con las vocales que no llevan el acento (stress). En inglés, se suelen neutralizar en ə (schwa). Así, por ejemplo, una palabra como **consideration** en inglés se pronuncia [kɒnsɪdəˈeɪʃən].
- En español esto no sucede. NINGUNA VOCAL se neutraliza. Todas las vocales mantienen sus características. Así, **consideración** se pronuncia [kɒnsɪðeraˈθjon]
- Cuidado con las vocales **e** y **o** finales acentuadas. No se diptongan. En inglés, una palabra como **café** se pronuncia [kæfeɪ]. En español, no se diptonga la vocal final [kafɛ]. De la misma forma, tampoco se diptongan las u en los cognados: universidad, Cuba... es [uniβersɪðad] y [kuβa]

Vamos a pronunciar unas palabras:

- | | | | |
|--------|----------|-----------------|-----------------|
| 1. mí | 6. casa | 11. ustedes | 16. teléfono |
| 2. se | 7. taco | 12. universidad | 17. lingüística |
| 3. por | 8. carne | 13. hospital | 18. cantó |
| 4. la | 9. mango | 14. interesante | 19. paté |
| 5. su | 10. beso | 15. tomate | 20. salud |

Sesión de instrucción 4 – Grupo segmental
Página 1 de 1

MÁS PRÁCTICA CON LAS VOCALES

- Pronuncia estas palabras. La sílaba en negrita indica el golpe de voz

3. pa	5. popo	9. te	13. ti	17. bu
4. papa	6. popopo	10. tete	14. titi	18. bububu
5. papapa	7. popopopo	11. tetete	15. tititi	19. bububu
6. papapapa	8. popopopo	12. tetete	16. titititi	20. bububu

- Lee estas oraciones:

1. Va a la anavarsadad.
2. Ve e le eneverseded.
3. Vi i li inivirsidid.
4. Vo o lo onovorsodod.
5. Vu u lu unuvursudud.

- Pronuncia estas palabras.

- | | |
|------------|------------|
| 1. primero | 6. sexto |
| 2. segundo | 7. séptimo |
| 3. tercero | 8. octavo |
| 4. cuarto | 9. noveno |
| 5. quinto | 10. décimo |

- Pronuncia estas palabras.

- | | |
|------------|-------------|
| 1. rosa | 6. café |
| 2. ustedes | 7. aburrido |
| 3. la vida | 8. salón |
| 4. carta | 9. hombre |
| 5. hermano | 10. español |

DIPTONGOS, TRIPTONGOS E HIATOS

- Una **sílaba** necesita, como mínimo, **una vocal**. Pero hay sílabas que tienen **dos y tres vocales**:
 - **DIPTONGOS**: Dos vocales en una sola sílaba: **fies-ta**.
 - **TRIPTONGOS**: Tres vocales en una sola sílaba: **buey**, **estudiáis** (y muchas formas verbales de **vosotros**)
- Hay palabras con dos vocales y sin diptongo: **leí** (**le-í**). Esto es lo que se llama **HIATO**.
- ¿Cómo sabemos si **dos vocales** forman **DIPTONGO** o forman **HIATO**?
 - Los diptongos tienen dos elementos:
 - una **vocal** (**a, e, i, o, u**).
 - una **semivocal** (**i o u; o y en voy, estoy**), que tiene que ser **átona** (no llevar acento hablado *–stress–*).
 - La **semivocal** es **más corta** y **más débil** que la vocal.
- Diptongos del español (Barrutia y Terrell, *Fonética y fonología españolas*, 1982: 8)

Semiconsonante ¹⁸	i	E	a	o	u
i	*	Bien	hacia	adiós	ciudad
u	cuido	Bueno	cuando	cuota	*
Semivocal	i	E	a	o	u
i	*	Seis	aire	boina	*
u	*	Europa	auto	*	*

- Lee las palabras y sepáralas en sílabas:

veinte	aún	teníais	peine
baúl	fiesta	estudiáis	volvíais
auto	muy	había	Dios
boina	también	hacia	suave
aula	aire	salíais	saltáis
cantáis	buey	punte	Europa

¹⁸ Una **semiconsonante** es una **semivocal que va delante de una vocal** en un diptongo. Se llama así porque hace una especie de **enlace entre la consonante y la vocal**. Una **semivocal** va, por tanto, **detrás de la vocal** en un diptongo.

Sesión de instrucción 6 – Grupo segmental
Página 1 de 1

ASPIRACIÓN

La aspiración es, básicamente, dejar escapar aire cuando se produce el sonido.

En inglés, en varias posiciones, se aspiran las consonantes [p], [t] y [k]:

- Pete, apart
- Too, until
- Case

En español, no se aspiran estas consonantes. Una buena prueba para saber si se aspira una de estas consonantes es colocar un trozo de papel delante de la boca. Si el papel se mueve de forma apreciable, estás aspirando la consonante. Si no se mueve, no la estás aspirando.

1. Lee las siguientes palabras. La primera está en inglés, la segunda en español.

a. <i>pot</i>	pata
b. <i>take</i>	teja
c. <i>Kay</i>	qué
d. <i>tome</i>	tomo
e. <i>panel</i>	pana
f. <i>apart</i>	aparte
g. <i>tip-off</i>	tipo
h. <i>cola</i>	cola
i. <i>deteriorate</i>	deteriorar
j. <i>two</i>	tú

2. Señala la palabra que oyes:

a. pata	bata
b. prisa	brisa
c. coma	goma
d. codo	godo
e. tomar	domar
f. bala	pala
g. tía	día
h. goza	cosa
i. tan	dan

Sesión de instrucción 7 – Grupo segmental
Página 1 de 1

LA ASPIRACIÓN (2): [p] vs. [p^h]

Ejercicio 1. Pronuncia las siguientes palabras

- peso
- puente
- pez
- parar
- pasión
- paño
- pista
- puerta

Ejercicio 2. Pronuncia las siguientes palabras. La sílaba en negrita (bold) lleva el golpe de voz.

- **papa**
- **pepe**
- **pipi**
- **popo**
- **pupu**

Ejercicio 3. Escucha los siguientes pares mínimos y decide cual pronuncia el instructor:

- | | |
|----------|--|
| • pato | vato (<i>chico en español de Méjico</i>) |
| • batata | patata |
| • par | bar |
| • peso | beso |
| • pala | bala |
| • pelo | velo |
| • pez | vez |
| • pino | vino |

Sesión de instrucción 8 – Grupo segmental
Página 1 de 1

LA ASPIRACIÓN (3): [t] vs. [t^h]

El fonema /t/ (junto con /d/) es **dental** en español. Eso significa que para pronunciarlo hay que poner la **punta de la lengua detrás de los dientes frontales superiores**.

Ejercicio 1. Pronuncia las siguientes palabras:

- te
- tapa
- tiza
- torre
- taquito
- taco
- tío

Ejercicio 2. Pronuncia las siguientes palabras:

- total
- metal
- hotel
- cortado
- cartera

Ejercicio 3. Escucha los siguientes pares mínimos y decide qué palabra pronuncia el instructor:

- | | |
|----------|--------|
| • domar | tomar |
| • soldar | soltar |
| • boda | bota |
| • te | de |
| • tan | dan |
| • teja | deja |

Sesión de instrucción 9 – Grupo segmental
Página 1 de 1

LA ASPIRACIÓN (y 4): [k] vs. [kʰ]

Ejercicio 1. Pronuncia las siguientes palabras:

- que
- casa
- corte
- carta
- coro
- química
- cosa
- queso
- Coca-Cola
- culpa

Ejercicio 2. Pronuncia las siguientes palabras:

- tocar
- taquito
- me acuesto
- le toqué
- me tocó
- publicó
- cacá
- keké
- quiquí
- cocó
- cucú

Ejercicio 3. Escucha los siguientes pares mínimos y decide qué palabra pronuncia el instructor:

- casa gasa
- coma goma
- vaca vaga
- toca toga
- cosa goza (pronunciación americana)
- corra gorra

Sesión de instrucción 10– Grupo segmental
Página 1 de 2

CONSONANTES SONORAS [b], [d], [g]

- [b] puede ser:
 - oclusiva (como la **b** en inglés):
 - posición inicial absoluta (tras una pausa): voy, baile
 - tras consonante nasal: hombre, enviar, un vaso, un buen día... [m-b]
 - fricativa en **todos los demas contextos**. Por ejemplo:
 - con prefijos **ob-** y **sub-** (aunque la **b** puede desaparecer de la pronunciación: substituir/sustituir; obstáculo/[os-ta-ku-lo])
 - **entre vocales**: la yida, lobo, yo voy a casa.
 - tras [l]: Alberto, el baile
 - tras [r]: árbol, color yerde
 - tras [s]: nosotros vamos, los bailes
- Pronuncia las siguientes palabras:
 - balcón el balcón
 - venir al venir de casa
 - barco los barcos
 - un buen vino el vino bueno
 - hambre jueves
 - ambos universidad
- [d] puede ser:
 - oclusiva:
 - posición inicial absoluta: doy, dígame
 - tras consonante nasal: andar, un dólar
 - tras [l]: aldea, el dólar
 - fricativa en todos los demás contextos. Por ejemplo:
 - **entre vocales**: cada, todo, sábado (cuidado, si se pronuncia como una [r] se puede confundir: *cada-cara, todo-toro*).
 - a final de palabra: amistad, verdad.
 - tras otras consontates: verde, los dólares
- Pronuncia las siguientes palabras:
 - damos les damos
 - dados los dados
 - derecho vaya derecho
 - Juan dice Juan no dice

Sesión de instrucción 10 – Grupo segmental
Página 2 de 2

- Pronuncia las siguientes palabras
 - todo toro
 - cada cara
 - mido miro
 - lloro yodo
 - codo coro

- [g] puede ser:
 - oclusiva:
 - posición inicial absoluta: **g**ato
 - tras nasal: un **g**ato

 - fricativa en todos los demás contextos: unos **g**atos, el **g**ato, so**g**a, la **g**uardia, cargar.

- Pronuncia las siguientes palabras:
 - gala una gala
 - goma la goma
 - un gordo el gordo
 - un guiso los guisos
 - grito los gritos
 - guerra gritar guerra
 - Diego
 - hago
 - lago
 - legal

Sesión de instrucción 11 – Grupo segmental
Página 1 de 1

LA [ɾ] Y LA [r]

- Repite las siguientes palabras. Todas contienen [t], [ð] o [ɾ] intervocálica.
 - moto modo moro
 - cara cata cada
 - mido miro mito
 - seta sera seda
 - coto codo coro

- Repite las siguientes palabras y frases.
 - puerta
 - carta
 - por favor
 - un craso fracaso
 - lo tendrá hoy
 - tres tristes tigres
 - cortar
 - aturdir

- Indica la frase que escuchas.
 - Encontré muchos perros Encontré muchos peros
 - Se trataba de varios Se trataba de barrios
 - Formaron un coro entre todos Formaron un corro entre todos
 - Había un moro en la calle Había un morro en la calle
 - Lo pasaron por el foro Lo pasaron por el forro
 - Celebran la fiesta de Caracas Celebran la fiesta de carracas

- Repite las frases del ejercicio anterior

- Repite las siguientes palabras y frases.
 - rosa
 - remo
 - San Roque
 - radio
 - Israel
 - Enrique reza un rosario
 - honrar

Sesión de instrucción 12 – Grupo segmental
Página 1 de 1

LA [r] Y LA [r] (continuación)

- Repite las siguientes palabras.
 - loro lodo loto
 - varear vadear batear
 - ara hada ata
 - rara rada rata

- Repite las siguientes palabras.
 - atrás
 - torpe
 - presumir
 - aparcar
 - Marta
 - carpa

- Escucha al instructor y señala la oración que oigas.
 - Nos subimos a la para Nos subimos a la parra
 - Juan sudaba por los poros Juan sudaba por los porros
 - ¡No me des la vara, Andrés! ¡No me des la barra, Andrés!
 - Había muchas peras en la calle Había muchas perras en la calle
 - Ahora bien, no gastes mañana Ahorra bien, no gastes mañana
 - Juan enganchó la careta al caballo Juan enganchó la carreta al caballo
 - El grupo coral cantó en la fiesta El grupo Corral cantó en la fiesta
 - Ese cerro es muy grande Ese cero es muy grande
 - Yo me piro por la calle mayor¹⁹ Yo me pirro por la calle mayor

- Repite las oraciones contrarias a las que hayas señalado.

¹⁹ pirarse: en habla coloquial peninsular, irse de un sitio

Sesión de instrucción 1 – Grupo suprasegmental

Página 1 de 2

LA SÍLABA

- Es la unidad rítmica mínima. El ritmo del español depende del número de sílabas:
Pronunciación de un **anglohablante**: How ARE you?
Pronunciación de un **hispanohablante**: HOW ARE YOU?
- Todas las sílabas tienen al menos una vocal (elemento vocálico) → una vocal puede ser una sílaba: u-ni-ver-si-dad, ese hombre [e-seom-bre].
- **MONOSÍLABO** = palabra de una sola sílaba: y, o, ir, ser...
- **POLISÍLABO** = palabra de más de una sílaba: co-che, ca-sa, us-te-des, pe-rro
- **SÍLABA ABIERTA** = una sílaba que termina en vocal: to-ma-te
- **SÍLABA CERRADA** = una sílaba que termina en consonante: u-ni-ver-si-dad, us-te-des

Reglas de silabificación (es decir, para dividir las palabras en sílabas):

- Palabras con más de una vocal separadas por una sola consonante (VCV → poco), la consonante siempre se une a la vocal que le sigue (V+CV → po-co)

Vamos a practicar: Separa las siguientes palabras en sílabas:

1. una
2. hijo
3. ese
4. vida
5. rabo
6. mesa
7. café
8. Europa

- Cuando hay más de una consonante entre dos vocales, decimos que tenemos un **grupo consonántico**. Algunos se pueden separar y otros no. ¿Cómo lo podemos saber?
 - Si el grupo puede comenzar una palabra, también puede comenzar una sílaba. Por ejemplo, **pr** comienza muchas palabras: **pr**acticar, **pr**eparar, **pr**etérito. Por tanto, una palabra como *comprar* (*to buy*) se divide en sílabas así: **com-prar**. Entonces, **pr NO SE DIVIDE**
 - Si el grupo **no puede** comenzar una palabra, entonces **SÍ SE DIVIDE**. Por ejemplo, tenemos una palabra como **ustedes** → el grupo que tenemos es **st**. En español, no hay ninguna palabra que empieza por **st**, por lo tanto, la división en sílabas de **ustedes** es **us-te-des**.

Sesión de instrucción 1 – Grupo suprasegmental

Página 2 de 2

Vamos a practicar. Divide estas palabras. Cuidado con los grupos consonánticos:

1. practicar
2. tomate
3. hermano
4. aburrido
5. Granada
6. españoles
7. imperfecto

- Si tenemos un grupo de tres consonantes, aplicamos la misma regla que antes. ¿Puede el grupo de tres consonantes empezar una palabra? Por ejemplo, **hombre** tiene el grupo **mbr**. ¿Existe una palabra en español que empiece por **mbr**? NO.
 - Entonces dividimos el grupo de la siguiente forma: C+CC (**m+br**) → **hom-bre**.
 - En español, hay palabras que si empiezan con **r**: rosa, reloj. Entonces ¿por qué no dividimos hombre así? **homb-re**. Fácil, en español, no hay sílabas que terminen en un grupo de dos consonantes, salvo **ns** y **x** (=ks)

Vamos a practicar. Divide estas palabras. Cuidado con los grupos consonánticos.

1. ejemplo
2. extraño
3. actitud
4. comprar
5. completar
6. entre

DIPTONGOS, TRIPTONGOS E HIATOS

- Una **sílaba** necesita, como mínimo, **una vocal**. Pero hay sílabas que tienen **dos y tres vocales**:
 - **DIPTONGOS**: Dos vocales en una sola sílaba: **fies**-ta.
 - **TRIPTONGOS**: Tres vocales en una sola sílaba: **buey**, **estudiáis** (y muchas formas verbales de **vosotros**)
- Hay palabras con dos vocales y sin diptongo: **leí** (**le-í**). Esto es lo que se llama **HIATO**.
- ¿Cómo sabemos si **dos vocales** forman **DIPTONGO** o forman **HIATO**?
 - Los diptongos tienen dos elementos:
 - una **vocal** (**a, e, i, o, u**).
 - una **semivocal** (**i o u; o y en voy, estoy**), que tiene que ser **átona** (no llevar acento hablado *–stress–*).
 - La **semivocal** es **más corta** y **más débil** que la vocal.
- Diptongos del español (Barrutia y Terrell, *Fonética y fonología españolas*, 1982: 8)

Semiconsonante ²⁰	i	e	a	O	u
i	*	bien	hacia	adiós	ciudad
u	cuido	bueno	cuando	cuota	*
Semivocal	i	e	a	o	u
i	*	seis	aire	boina	*
u	*	Europa	auto	*	*

- Vamos a practicar. Separa las sílabas de las siguientes palabras. CUIDADO con los diptongos, los triptongos y los hiatos.

veinte	aún	teníais	peine
baúl	fiesta	estudiáis	volvíais
auto	muy	había	Dios
boina	también	hacia	suave
aula	aire	salíais	saltáis
cantáis	buey	puente	Europa

²⁰ Una **semiconsonante** es una **semivocal que va delante de una vocal** en un diptongo. Se llama así porque hace una especie de **enlace entre la consonante y la vocal**. Una **semivocal** va, por tanto, **detrás de la vocal** en un diptongo.

REGLAS DE ACENTUACIÓN

- En español hay cuatro tipos de palabras, según la sílaba que esté acentuada:
 - **AGUDA**: el acento cae en la última sílaba: **usted**
 - **LLANA**: el acento cae en la penúltima (last but one) sílaba: **rosa**
 - **ESDRÚJULA**: el acento cae en la antepenúltima sílaba: **gramática**
 - **SOBRESDRÚJULA**: el acento cae en la sílaba anterior a la antepenúltima: **dígame**
- El acento de una palabra puede hacer cambiar el significado de la misma. Por ejemplo:
 - **término** (fin, conclusión)
 - **termino** (1ª persona singular presente de *terminar*)
 - **terminó** (3ª persona singular pretérito de *terminar*)
- ¿Cómo sabemos si una palabra es aguda, llana o esdrújula cuando queremos pronunciarla?
 - Las palabras terminadas en **vocal, n o s** llevan acento ortográfico si son agudas: *mamá, estudió, cortés*.
 - Esto significa que **por lo general**, las palabras que acaban en **vocal, n o s** y **no llevan acento**, son **llanas**: *canto, somos*.
 - Las palabras terminadas en **cualquier consonante excepto n y s** llevan acento ortográfico si son llanas: *árbol, fácil*.
 - Esto significa que por lo general, las palabras que acaban en **consonante (excepto n y s)** y **no llevan acento**, son **agudas**: *universidad, cantidad, hablar, cantad, oíd...*
 - **Todas las palabras esdrújulas o sobreesdrújulas** llevan **acento ortográfico**: *bárbaro, gramática, esdrújula*.
- **Escucha al instructor y señala la palabra que escuchas**
 - construyo construyó
 - ultimo último
 - domestico doméstico
 - publico público
 - abrigo abrigó
 - animo ánimo
 - canto cantó
 - sabana sábana
 - llegue llegué
 - bajo bajó
 - porque porqué

Sesión de instrucción 4 – Grupo suprasegmental
Página 1 de 1

MÁS PRACTICA CON EL ACENTO

- Pronuncia estas palabras. La sílaba en **negrita** indica el golpe de voz (stress):

- | | | | | |
|-----------------------|--------------------|-------------------|---------------------|-------------------|
| 7. pa | 5. pop ó | 9. te | 13. ti | 17. bu |
| 8. papa | 6. pop o po | 10. teté | 14. tití | 18. búbubu |
| 9. pápapa | 7. pó popo | 11. tetete | 15. títiti | 19. bububú |
| 10. pap á papa | 8. pop ó po | 12. tétete | 16. titítiti | 20. bububu |

- Subraya la sílaba tónica de las siguientes palabras, de acuerdo a las reglas de acentuación del español.

- | | | |
|--------------|---------------|---------------|
| 1. manzana | 6. hombre | 11. saber |
| 2. español | 7. azul | 12. termino |
| 3. intenso | 8. amarillo | 13. robó |
| 4. Europa | 9. porque | 14. universal |
| 5. hipótesis | 10. construyo | 15. sensible |

- Coloca la palabra que escuches en el cuadro correspondiente, según sea **aguda**, **llana** o **esdrújula** (las palabras que se leyeron se incluyen en el cuadro correspondiente)²¹:

Esdrújula	Llana	Aguda
término depósito bárbaro máquina república gramática	termino canto oído Cádiz amigos libros	terminó cantó salud traducción ciudad español

²¹Las palabras en el recuadro son la solución del ejercicio

Sesión de instrucción 5 – Grupo suprasegmental
Página 1 de 1

MÁS PRÁCTICA CON EL ACENTO

Señala la palabra que escuches:

- | | |
|--------------|----------|
| 1. la calle | la callé |
| 2. baño | bañó |
| 3. la corte | la corté |
| 4. lástima | lastima |
| 5. la ópera | la opera |
| 6. tarde | tardé |
| 7. viaje | viajé |
| 8. la vera | la verá |
| 9. célebre | celebre |
| 10. celebré | celebre |
| 11. seria | sería |
| 12. refresco | refrescó |
| 13. bajo | bajó |
| 14. domino | dominó |
| 15. deposito | depositó |
| 16. depósito | depositó |
| 17. papa | papá |
| 18. abra | habrá |
| 19. peso | pesó |
| 20. preocupo | preocupó |

Sesión de instrucción 6 – Grupo suprasegmental
Página 1 de 1

LA ENTONACIÓN

- En español hay tres tonos básicos para terminar una oración:
 - Ascendente (que sube)
 - Descendente (que baja)
 - Neutral (ni sube ni baja)

- El tono es descendente en oraciones declarativas y preguntas que no se responden con sí o no:
 - Nosotros estudiamos mucho
 - ¿Cuántas clases de español has tomado?

- El tono es ascendente en preguntas que se responden con sí o no:
 - ¿Tienes hambre?
 - ¿Estudias español?

- El tono es neutral cuando hay una idea sin completar en una oración:
 - Ayer a las tres, cuando venía, vi a Juan.

Vamos a practicar. Escucha la entonación y luego repite:

1. ¿Sabes conducir?
2. Nosotros estudiamos mucho
3. Estudio español, italiano y alemán
4. Fui a la fiesta y no te vi allí.
5. ¿Cómo te llamas?
6. No me gusta la ensalada.

LA ORACIÓN ENUNCIATIVA

- **Grupo fónico:** conjunto de sonidos que hay entre dos pausas, normalmente de ocho sílabas.
- Una oración enunciativa con **un solo grupo fónico**, tiene un **final descendente**, sin importar el número de sílabas:
 - Repite estos grupos fónicos, con entonación descendente:

▪ Sí.	Lo veremos.
▪ No.	Soy estudiante.
▪ Vale.	Es una comida.
▪ Seguro.	Que tenga buen viaje.
▪ No quiero.	He leído unos libros.
- En una oración con **dos grupos fónicos**, el **primero** termina con **tono ascendente**, el **segundo**, con **tono descendente**
 - Repite estas oraciones:
 - Yo vivo en la casa/ de mi fraternidad.
 - Me compré un sombrero/ y me está pequeño
 - Dime si es verdad/ lo que dice Alberto
 - Empezaba a cenar/ cuando llegó Luis
- En una oración con **más de dos grupos fónicos**:
 - Enumeración con y: el **penúltimo grupo** tiene entonación **ascendente**. Los **dos primeros, neutra**; el **último, descendente**.
 - Uno,/ dos,/ tres/ y cuatro.
 - Enumeración sin y: todos los grupos tienen entonación **descendente**:
 - Los niños corren, /juegan, /ríen.
 - Una enumeración en la que los *elementos van delante del verbo*: el **grupo antes del verbo** tiene tono **ascendente**; los **anteriores** y el **último, descendente**:
 - Es difícil,/ muy difícil,/ que te pueda ayudar
 - Repite las siguientes oraciones:
 - Me gusta el café caliente, fuerte, amargo y espeso.
 - Ni es lo mismo, ni es igual.
 - Los americanos y los europeos son muy diferentes.
 - Bueno, bonito y barato
 - Lunes, martes, miércoles, jueves y viernes.

LA ORACIÓN INTERROGATIVA

- Podemos convertir una oración declarativa en una oración interrogativa cambiando la entonación de descendente a ascendente, y empezando la oración en un tono más alto que la oración enunciativa:
 - Escucha, compara y repite las siguientes oraciones:
 - Estamos cansados. ¿Estamos cansados?
 - Hablas español. ¿Hablas español?
 - Está contento. ¿Está contento?
 - Está casado. ¿Está casado?
- Si la interrogativa no es de respuesta sí o no, entonces se comienza con un tono un poco más alto que la oración enunciativa, pero el tono final es descendente:
 - Escucha la entonación y repite las siguientes preguntas:
 - ¿Quién es ese hombre?
 - ¿Qué quieres?
 - ¿Para qué sirve esto?
 - ¿Cuál de los dos quieres?
 - ¿Por qué me llamas ahora?
- Muchas veces la información de una frase enunciativa no está completa y queremos averiguarla. Para ello, preguntamos con una entonación descendente:
 - Escucha y repite los ejemplos:
 - Me voy mañana ¿Dónde?
 - Déjame dinero.... ¿Cuánto?
 - No bebo alcohol ... ¿Por qué?
- Si la información está completa, pero no la hemos oído, la entonación de la pregunta es ascendente:
 - Escucha y repite:
 - Me voy mañana a París ... ¿Dónde?
 - Déjame diez dólares ... ¿Cuánto?
 - No bebo alcohol porque no me gusta ¿Por qué?
- En la interrogación disyuntiva, el primer grupo fónico tiene entonación ascendente, el segundo, descendente:
 - ¿Fue Pedro/ o Enrique?
 - ¿Qué ha sido, niño/ o niña?
 - ¿Quieres esta carta/ o ésta otra?

LA ENTONACIÓN EN LOS MANDATOS:

- Un mandato puede tener **un grupo fónico** (la **orden** en sí) o **dos** (la **orden** y una **frase de cortesía**: *por favor, haga el favor, haz el favor*). En ambos casos, los grupos fónicos tienen entonación descendente.
 - Escucha las siguientes oraciones y repítelas:
 - Deme el libro, por favor
 - Démelo, haga el favor
 - Come un poco de pasta
 - Vuelve a casa a las diez, por favor
 - Tómate las pastillas

LA ENTONACIÓN EN LAS FRASES EXCLAMATIVAS:

- Las **frases exclamativas** terminan en un **tono descendente**, así como **otras frases de cortesía** (*saludos, agradecimientos, etc.*)
 - Escucha y repite las siguientes oraciones:
 - ¡Basta!
 - ¡Qué alegría verte!
 - ¡Qué lastima!
 - ¡Muchas gracias!
 - Muy bien, gracias.
 - Buenos días
 - Que aproveche.

Sesión de instrucción 10 – Grupo suprasegmental
Página 1 de 1

SINALEFA

- Repite las siguientes frases de forma rápida para unir las vocales finales e iniciales:
 - estaba hinchado y rojo tu hermano usó la bici
 - mi universidad ya estamos casi allí
 - la unificación la increíble historia
 - terminó y se sentó me alegro de verte

- Repite las siguientes frases teniendo en cuenta las uniones de las vocales finales e iniciales:
 - la amistad mi tío Orlando es grande
 - Francisco a ninguna atiende para arriba y para abajo
 - ¿Qué es eso? lo que dice Emilio es falso
 - ese hermoso oso mi íntimo amigo Óscar.

- Repite las siguientes oraciones:
 - ¿Qué tiene esto que ver con lo que había dicho Óscar?
 - No oses venir desde tu casa a la mía sin ni siquiera avisar.
 - Vuelve esta noche a la hora de cenar.
 - Dime si es verdad lo que dice Alberto
 - Alberto, Omar, Rosa y Amelia son buenos vecinos
 - Me gusta el café caliente, amargo, fuerte y espeso

CONSONANTES ANÁLOGAS ENTRE PALABRAS

- Señala que grupo de palabras escuchas:
 - un novillo se cayó un ovillo se cayó
 - el lado oscuro el hado oscuro
 - las alas rojas las salas rojas
 - un cantar rosado un cantar osado
 - el loro de Moscú el oro de Moscú

- Escucha y repite:
 - Las sotas de la baraja son nuevas.
 - Vengo de Ciudad del Cabo.
 - Con nada que hagas, ya lo tienes.
 - El humor refinado de Pepe.
 - Somos sencillos en mi familia.

HABLA RÁPIDA

- Vamos a ver oraciones en que se combinan los elementos que hemos visto hasta ahora: sinalefa, consonantes análogas, y entonación. Las frases tienen los mismos elementos, pero varían en la entonación.
 - ¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No, a mi hermano.
 - Dejo mis bienes a mi sobrino, no a mi hermano.
 - ¿Dejo mis bienes a mi sobrino? No. ¿A mi hermano?

 - Hay trabajo por aquí. Depende de la temporada.
 - ¿Hay trabajo? Por aquí, depende de la temporada
 - ¿Hay trabajo por aquí? Depende. ¿De la temporada?

MÁS PRÁCTICA CON EL HABLA RÁPIDA

- Teniendo en cuenta lo que ya sabes acerca de la sinalefa y las consonantes análogas, divide estas oraciones como lo harías si las estuvieras pronunciado:
 - Ejemplo: Dábale arroz a la zorra el abad [dá-ba-lea-rro-za-la-zo-rrael-ab-ad]
 - Mi familia es muy grande y está muy unida
 - Mi amigo Juan estudia en Nebraska
 - Creo en tus posibilidades sinceramente.
 - ¿Sabes si Iván no llegó a la altura mínima?

- Escucha las siguientes oraciones y repítelas:
 - ¿Fue Carlos o Juan? No estoy seguro.
 - Fue Carlos o Juan. No estoy seguro.
 - Fue Carlos o Juan, ¿no? Estoy seguro.

 - No me importa lo que digas, me trae sin cuidado.
 - ¿No me importa lo que digas? Me trae sin cuidado.
 - No me importa. Lo que digas, me trae sin cuidado.

 - El perro de San Roque no tiene rabo, porque Ramón Rodríguez se lo ha cortado
 - ¿El perro de San Roque no tiene rabo? ¿Por qué? Ramón Rodríguez se lo ha cortado.
 - ¿El perro de San Roque? No tiene rabo. ¿Por qué? Ramón Rodríguez se lo ha cortado.

 - ¿Por qué me enfado? Porque me llamas ahora.
 - ¿Por qué? Me enfado porque me llamas ahora.
 - ¿Por qué me enfado? ¿Por qué? ¿Me llamas ahora?

Cuestionario de diagnóstico
Página 1 de 1

1. Read aloud the following words:

- | | |
|----------------|--------------|
| a. ustedes | h. café |
| b. universidad | i. aburrido |
| c. la vida | j. bien |
| d. rosa | k. practicar |
| e. fiesta | l. tomate |
| f. hermano | m. salón |
| g. carta | n. Europa |

2. Build a sentence with each word of the list above.

3. Read the following sentences:

- El perro de San Roque no tiene rabo porque Ramón Rodríguez se lo ha cortado.
- Es la misma actitud: siempre piensas en ti mismo.
- Es difícil y casi imposible imitar el idioma español.
- ¿Quién es ese hombre?
- ¿Qué quiere decir usted?
- ¿Estudias español en la universidad de Granada?
- Dime si es verdad lo que dice Alberto.
- Todos los españoles no pronuncian la *s* igual.

4. Say as many things as you can about:

- un pariente, un amigo o un conocido/a
- un lugar que te gusta mucho
- un día normal para ti en la universidad

Transcripción 1 – WESEG1

1.

[us-te-res]/[ju-ni-vɜɪ-sə-dəd]/[la-vi-də]/[ɹou-sə]/[fi-es-tə]/[əɪ-ma-no]/[kʰaɪ-tə]
[kʰə-fe]/[ə-bə-ɪ-dɔ]/[bi-en]/[pʰak-ti-kar]/[tɔ-ma-tɛ]/[sə-tʃɪn]/[i-ɹ-pə]

2.

[us-te-res-va-ɑ:] [ɑ] [bjes-bol-ɡem]
[ju-ni-vɜɪ-sə-dəd-de-dʒɔɪ-dʒə] [es] [muj-bi-en]
[la-vi-də] [es] [muj-bi-en]
[ɹou-sə-es] [la-kʰo-foɪ-de-ju-ni-vɜɪ-sə-dəd-de-dʒɔɪ-dʒə]
[un-fi-es-to-un] [vi-ɜɪ-nəs] [es-ɡɪã-de]
[mi-ɜɪ-ma-no] [es]
[la-kʰaɪ-tə-es-lə] [en-mi-kʰa-sə]
[vo-jə-ʊŋ-kʰə-fe] [foɪ-əl-mweɪ-zow]
[mi-si-kɔ-lɔ-hi-ə] [kʰta-sə-es-muj-ə-bə-ɪ-dɔ]
[əs-pə-ɲɔt-es-muj-bi-en]
[jow-pʰak-ti-kʰaɪ] [pɔɪ-la] [əs-pə-ɲɔt] [mu-tʃɔ]
[tɔ-ma-tɛ:] [ə-sun] [le-ɣum-bɛ]
[el-sə-tʃɪn-es] [muj-bi-en]
[vo-ja:] [ju-ɹ-pə] [in-vi-ɜɪ-nou-pə-sa-ro]

3.

[el-pʰe-ɹou-de-sən-ɹou-kʰe-no-tje-ne-ɪa-bou-poɪ-kʰe][ɪə-mɔn-ɹɔ-dɪ-ɡes][se-lo-ha-kʰoɪ-tə-
ro]
[es-la-miz-ma-ək-ti-tud][si-em-pɹe-pi-en-səs-en-ti-miz-mo]
[es-di-fi-si-ti-i-kʰa-si-im-pʰo-si-bi-le][i-mi-taɪ-e-t-i-di-o-mə-əs-pʰə-ɲɔt]
[kʰjen-es-ɛ-se-om-bɛ↑]
[kʰɛ-ki-ɛ-ɪe-dɛ-sɪ-us-ted]
[es-tu-ri-əs-es-pa-ɲɔt-en-la-ju-ni-vɛɪ-si-dad-de-ɡɪ-ə-na-də↑]
[di-me-si-es-la-vɛɪ-dad-lo-kej-di-se-a-t-bɛɪ-to]
[tʰɔ-ros-los-es-pa-ɲo-tɛs][no-pʰɹo-nun-si-an-la-e-se-i-ɡwal]

4.

a) [mi-ə-mi-ɣo-es-mu-i-di-vɛɪ-ti-do][es-en-es-pəɲ-es-pa-ɲa][pʰoɪ-la-se-mes-tre]
[es-tu-ri][e-t-es-tu-ri-ə][əs-pə-ɲɔt][i:] [in-tɛɪ-na-fo-nʰl-ɪ-ɹ-leɪ-fənz][ən-əs-pa-ɲa]
[no-ʃo-tɹos][tʰe-ne-a-mi-goz][pʰoɪ][siɲ-ko-a-ɲəs]
b) [mi-ɡus-to:-mi:-ə-pʰaɪ-tʰə-men-tɛ][mu-tʃo][es-ta][mi-kʰa-ʃə][i-bi-en-pla-sɛ][pʰoɪ][es-tu-
ri-o][mi-kʰwaʰ-to-es-pʰɛ-kʰɛ-ɲə-i: (inaudible)][me-ɡus-to][es-tu-ɪ-i-o-en-mi kʰwaʰto-pʰo-
es- (quiet) i (bright)]
c) [un-di-ə-nɔ-ma:t][eʃ][lə-ban-to-en-la][ou-tʃo][ə-lə-mə-ɲɑ-nə][i][kʰɔ-mɛ:] [ə-t-mweɪ-zo-i
:] [voj-ə][la-kla-ʃas][i][kʰo-mɛ][a-t-mwer-zo][ə-la:] [tʰest-senɪ]
[voj-ə][kta-ʃas][i][vu-dl-ve-mi-kʰa-ʃə]

Transcripción 2 – JESEG2

1.

[us-tɛ-rɛs]/[ju-ni-vɜɪ-si-dad]/[lə-vi-də]/[ɹou-sə]/[fi-əs-tʰə]/[əɪ-ma-nou]/[kʰaɪ-tʰa]/
[kʰə-fei]/[ə-bə-ɪ-dou]/[bi-en]/pʰɹæk-tʰi-kaɪ/[tʰo-mat]/[sə-tɔŋ]/u-ɹou-pə]

2.

[us-tɛ-rɛs-es-ta:][bi-en]
[jou-es-tu-ri-ɛ:ˠ][en-la-ju-ni-vɜɪ-si-dæd]
[la-bi-da][me-gus-tə-lə-vi-də]
[un-swe-tʰɜɪ-es-ta-ɹou-sə]
[lə-fi-es-tə-es-ta:][di-vɛɪ-ti-douˠ]
[mi-ɛɪ-ma-nou][tʰɛŋ-gou-ven-te-u-no-aŋ-os]
[jo-es-ki-biɪ-lə-kʰaɪ-tʰə-pʰoɪ-lə-ɛɪ-mə-no]
[jo-tʰo-mo-ɛt-kʰə-fei]
[la-kʰla-sɛ][əs-ta-ə-bə-ɪ-do]
[əs-pə-ŋɔt-əs-ta-bi-en]
[jou-pʰɹa-tʰi-ka:ɪ][la-əs-pə-ŋɔt]m-la-kʰtʰa-sə]
[me-gus-tə-la-tʰo-mat-m-lə-ən-zə-lə-də]
[me-vis-tes][en-la-sə-tɔŋ]
[mi-no-vjo][əs-ta:][ju-ɹo-pa]

3.

[ɛt-pʰe-ɹou-de-sən-ɹouk][no-tʰjɛn-ɹə-bou][pʰoɪ-kej-ɹə-mɔŋ-ɹou-dɹi-ɡes][se-lou-][a-kʰoɪ-tə
-do]
[es-lə-mis-ma-æk-tʰi-tud→][si-em-pɹɛ][pʰi-en-səs][en][tʰi-mis-mo]
[es-di-fi-si-t-i-kʰə-si-im-po][si-btɛj][im-mi-tʰaiɪ][ɛt-i-do][i-di-o-ma-əs-pə-ŋɔt]
[kʰi-enˠ-e-se-ɔm-bɹɛˠ]
[kʰe-kʰi-e-ɹɛˠ-di-siɪ-us-tedˠ]
[əs-tə-rəs][əs-pə-ŋɔt-ən-la-ju-ni-vɜɪ-si-dad-de][ɡɹə-nə-də]
[dim-si-es-lə-vɜɪ-dad][lo-kʰe-di-se-ət-bɜɪ-tou]
[tʰɔ-ros-los-əs-pə-ŋɔt-əs-no-pʰɹo-nun-sjən-la-ɛ-s-ɛ-i-ɡu-al]

4.

- a) [mi-əɪ-ma-nou][mi-əɪ-mə-nə][mæ-ɟɹ-es-tə][məs-di-və-ti-dou][kʰe][mi:][əɪ-ma-nə][mi-
noɪ][ɛtɛ-es-te-ə-ba-ɪ-dou][i][e-tɛ][no-ə-bla-əs-pə-ŋɔt]
b) [me-ɣus-ta-la-ɹæm-zi-se-nɪ][pʰɹ-kʰe][me-le-vən-təs-pe-səs-ti][kʰo-ɹɜɪ][i:][əs-ku-tfou-lə-
ɹɛi-di-o]
c) [me-lə-vən-tɔ][i:][es-tu-ri-e][m][la-kʰtʰa-sə][i:(incomprehensible)[en-la-ju-ni-vəɪ-si-dəd]

Transcripción 3 – LRSEG3

1.

[us-te-res]/[u-ni-vɜɪ-si-dad]/[la-βi-ðə]/[ɪo-sə]/[fi-əs-tə]/[ɜɪ-mə-nɔ]/[kʰaɪ-tʰə]/[ə-βə-ɪ-i-d
o]/[bi-ẽ]/[pɾak-ti-kaɪ]/[tʰɔ-ma-tɛ]/[sə-tʃ]/[ju-ɪo-pə]

2.

[us-te-res][ban][əl-pəɪ-tʰi-dɔ-dɛ-fut-bəl]
[voj-a-la-ju-ni-vɜɪ-se-dad-de-dʒoɪ-dʒə]
[la-bi-də][nu-es-tɪə-bi-ðə-ɛs-bi-en]
[su-ɪo-pə-ɛs-ɪo-sə]
[nɔ-sɔ-tɪɔs-va-mɔs-a-la-fi-ɛs-tə]
[mi-ɜɪ-ma-nɔ-es-dæ-njel]
[yo-es-ki-βo][la-kʰaɪ-tʰa-a-mi-a-mi-go]
[tʰo-mɛ-kʰa-fɛ-əs-tə-mə-ɲə-nə]
[la-kʰa-sɛ-ɛs-mu-i-ə-βə-ɪ-i-do]
[bi-en][me-sjen-to-bi-en]
[tʰen-ɣo-ke-pɾak-ti-kaɪ][pa-ɪa-fut-bəl]
[kʰo-mo-tʰo-ma-tes]
[voj-a-la-sə-tʃɔn][ə-ɟɜɪ]
[me-gus-tə-ɪ-a-ju-ɪo-pə]

3.

[el-pe-ɪo-de-sən-ɪo-ke-no-tʰi-e-ne-ɪa-bo-pɔɪ-ke-ɪə-mon-ɪo-dɪ-ɡes-se-lo-a-kʰo-tʰa-do]
[es-la-mi-sə-ak-tʰi-tud][si-em-pɾɛ-pi-en-səs-en-tʰi-mis-mo]
[es-di-fi-si-t-i-kʰa-si-im-pɔ-si-blej-i-mi-taɪ-el-i-di-ɔ-mə-əs-pə-ɲɔt]
[kʰi-en-es-e-se-ɔm-bɾej→]
[kʰe-kʰi-e-re-di-siɪ][de-siɪ-us-ted]
[əs-tu-ri-as-əs-pəɲɔt-en-la-u-ni-vɜɪ-si-dad-de-ɡɪə-nə-dəʔ]
[di-mej-si-es-la-vɜɪ-dad-lo-ke-di-se-əl-bɜɪ-tɔ]
[tʰɔ-ɾɔs-los-əs-pə-ɲo-ləs-no-pɪɔ-nən-si-ən-la-e-se-i-gual]

4.

a) [mi-ɜɪ-ma-nə-bɪ-ə-nə][tʰi-e-ne-dje-si-ses-a-ɲos][i-βi-βe-en-sa-və-na-kɔn-mi-ma-dɾɛ]
[mi-ma-dɾɛ-es-kʰɪs-ti-nə][tʰɛn-go][un-əɪ-ma-no][dæn-jel][i:-voj-a-la-u-ni-vɜɪ-si-dad-de-
dʒoɪ-dʒə][kon-mi-gə][en-sæ-və-na-bi-βe-mi-pʰa-dɾe-tʰam-bi-en][i:-mis-ə-βwe-los][mis-
pʰɪ-mɔs-i-mis-tʰi-os-bi-βe-en-sæ-və-nə-tʰam-bi-en]
b) [un-lu-ɡaɪ-kʰe-me-gus-ta][me-gus-tə-mu-tʃo][ɛs-lə-pʰa-jə-en-sa-va-na]
[me-gus-ta-ɪ-ə-la-pla-jə-en-el-vɜɪ-ə-no][kʰɔ-mo][kʰu-an-do-a-θe-kʰa-tɔɪ]
[me-gus-tə-nə-daɪ][en-el-maɪ][bi-βou][sin-kwen-tʰə-mi-nu-tʰos-de-la-plə-jə][i][mə-nə-ho-
-ə-lə-pla-jə][mu-tʃəs-ve-ses-pʰɔɾ-sə-ma-nə][pʰə-ɪ-ə-kʰɛ-ɪ-ə-lə-pla-jə]
c) [en][en-lu-nes][me-le-van-tʰo][a-las-o-tʃo-i:-me-du-tʃow][boj-a-kʰla-sej-de-kʰi-mi-kʰə-i-
kʰo-mɛ-en-bu-t-dɔig-kʰa-fe][boj-a-kʰla-se-de-əs-pə-ɲɔt][i:][boj-ə-mi-a-pʰaɪt-mɛn-tʰow][pʰ
ə-ɪ-ə-kʰɛ:-ə-sɜɪ-mi-tʰa-ɪa-i:-es-tu-di-ɪ]

Transcripción 4 – DRSEG4

1.

[us-te-des]/[u-ni-veɪ-sɪ-dad]/[la-vi-də]/[ɾo-sə]/[fi-es-tə]/[ɜɪ-ma-nə]/[kar-ta]/[kʰə-fe]
[a-bu-ɹi-də]/[bi-en]/[pʰɹək-ti-kaɪ]/[to-ma-te]/[sə-tʃɒn]/[e-u-ro-pə]

2.

[us-te-res-vi-si-tʰan-su-fa-mi-ljə-un-di-ə]
[jo-en-tro-a-lə-u-ni-βeɪ-sɪ-dad-en-mɪt-no-βe-sjen-tos-no-ven-tə-i-nwe-ve]
[lə-mu-hɜɪ-a-ma-su-vi-də]
[mi-kʰɔ-tɔɪ-fa-βo-ɹi-tə-es-ɾo-sə]
[jo-fu-i-un-ə-fi-es-tə-an-te-a-jeɪ]
[no-tʰeɪŋ-go-u-nə-mə-no]
[ɹe-si-ʰbe][u-nə-kʰaɪ-tə][sə-bə-də]
[jo-tʰo-mɛ-kʰa-fe-es-tə-mə-ɲə-nə]
[la-kʰlə-sɛ][es-ə-bə-ɹi-do-ə-vɛ-ses]
[es-toj-bi-en][en-los-ʰsə-bə-dəs]
[jo-kʰje-ɾo-a-pʰrak-ti-kaɪ][əs-pə-ɲt-ə-vɛ-ses]
[jow-u-so-to-ma-te-a-a-seɪ-un-səl-sə-to-ma-te]
[jo-fu-i-][ə-mi-sə-tʃɒn][de-mi-kʰa-sə]
[jo-kʰi-e-ɾo-a-vi-si-tʰaɪ][e-u-ɾo-pə][un-di-a]

3.

[el-pe-ro-de-san-ɾo-ke:-no-tʰi-e-ne-ɹa-bo-pʰor-ke:][ɹə-mon-ɾo-d.ɹi-ges-se-lo-a-koɪ-ta-do]
[es-la-mis-mə-ak-ti][ti-tud][si-em-prej-pi-en-səs-ɛn-ti-mis-mo]
[es-di-fi-sit-i-kʰa-si-im-po-si-blej-i-mi-taɪ-el-i-di-o-mə-əs-pə-ɲɔt]
[kjen-es-es-e-ɔm-bɹe]
[ke-ki-e-ɹe-de-sɪɹ-us-ted]
[es-tu-di-əs-əs-pə-ɲɔt-en-la-u-ni-βeɪ-si-ðad-de-gra-na-ðə]
[di-mej-si-es-la-vɜɪ-dad-lo-ke-di-θe-aɪ-beɪ-to]
[tʰɔ-ɾɔs-los-əs-pə-ɲo-les-no-pɾo-nun-si-ən-la-e-se-iɣwal]

4.

a) [un-mi-em-bro-de-la-fə-mi-lja-ke-ko-nos-ko-əs-mi-əɹ-ma-na][mi-əɹ-ma-na
bi-βe-en-a-θens][tʰo-ma-mos-al-mis-mo-kʰla-se-de-əs-pə-ɲɔt][mi-əɹ-ma-nɔ-
es-de-sə-və-nə][se-ja-ma-læn-dɔn][e-ja-ɛs-en-eɪ-se-gun-do-a-ɲo-en-ju-zi-ej]
b) [un-lu-gar-kʰe-me-ɣus-ta-mu-tʃow-ɛs-la-pla-jə][la-pla-ja-ɛs-un-bwen-lu-gar-ə-ɪɹ-en]
[pʰɹi-mə-vɜ-ɹə-i:][vɛ-ɹa-nɔ][kʰi-e-ɾo-a-nə-dai][en-el-mai]
[təm-bi-en-jo-tʰo-mo-el-sɔt][i:][kɔ-mɔ][əl-mu-eɹ-zo-təm-bi-en-kʰɔn-mi-fə-mi-li-a]
[vo-jə-lə-pla-jə][kʰɔn-mi-fə-mi-li-ə-i-mi:][nɔ-vi-ə-i-mi-sə-mi-ɣos][vo-jə-lə-pla-jə-en-
sə-və-nə-se-ja-ma-tʰəɪ-bi-ai-lən]
c) [mu-tʃəs-di-əs-me-le-van-to-a-ləs-di-es][ma-sɔ-me-nos][me-du-tʃow][des-pwes]
[me-se-kʰow-i][de-sa-ju-no][vo-i][vo-i-ə-lə-kʰla-ses][vo-jə-ləs-kʰla-ses][as-ta-ə-las-tɹes-
o-kʰwa-tro][vo-jə-mi-ə-pəɪ-tə-mɛn-tɔ-i:][ə-ɣɔ][sɛ-nə]

Transcripción 5 – JCSEG5

1.

[us-tɛ-rɛs]/[ju-nə-vɜɪ-sɪ-dad]/[la-vi-də]/[ɪo-sə]/[fi-ɛs-tə]/[ɜɪ-ma-now]/[kʰɑɪ-tə]/
[kʰa-fe]/[a-bu-ɪi-dow]/[bi-en]/[pɪak-ti-kʰɑɪ]/[tʰɔ-ma-te]/[sə-tɔn]/[ju-ɪɔ-pə]

2.

[us-tɛ-rɛs] [hu-ɫgɑn] [ɛt-tɛ-nɪs]
[jo] [a-tʰən-ɫdɑɪ] [a-tʰən-də] [lə-ju-nɪ-vɜɪ-sɪ-dəd-de-dʒɔɪ-dʒəʔ]
[la-vi-də] [la-vi-do] [ɛn-ə-θənsʔ]
[tʰu] [swɛ-tɜɪ] [əs-ɪou-sə]
[la-pə-sa-rə-de-sə-ma-nə-ɛs] [un-fi-ɛs-tə]
[jo] [tɛŋ-gou] [un-hɜɪ-ma-nə]
[nou-kɔm-pɪɛn-de-kʰɑɪ-tə]
[lə-ju-nɪ-vɜɪ-sɪ-dəd-tɛŋ] [tɛŋ-gə-un-kʰə-fɛ-en-ðə-ɛs-ɛt-sɪ]
[jo] [tɛŋ-gou] [ə-ɸɪi-do-en] [tʃɪ-nəʔ]
[ɛs-tə] [bi-en]
[jo] [pʰɪək-ti-kou] [hu-gɑɪ-ət-tʰɛ-nɪs]
[mɛ-gus-tə] [tʰɔ-ma-tʰɛ]
[no-fu-i-lɑ-sə-tɔn]
[nou-jou-vi-si-ɫɑ-ju-ɪɔ-pə]

3.

[ɛt-pʰɛ-ɪɔ-dɛ-sən-ɪu-kɛʔ-no-tʰjɛ-nɛ:ʔ-ɪɑ-bɔu] [pɔɪ-kɛ-ɪə-mɔn-ɪɔ-dɪ-gɛs] [se-lo-a] [kɔɪ-tʰə-
dou]
[ɛs-lə-mi-sə-ak-tsi-tud] [si-ɛm-pɪɛ-pi-ɛn-səs-ɛn-tʰi-mi-sou] [mɪz-mou]
[ɛs-di-fi-ɫsɪt-i-kʰa-si-ɪm-pɔ-sɪbɫ-ɪ-mɪ-tɑɪ-ɛt-i-di-o-mə-əs-pə-ɲɔʔ]
[kʰjɛn-ɛs-i-se-ɔm-bɪɛ]
[kʰɛ-kʰjɛ-ɪɛ-de-sɪ-us-tɛd]
[ɛs-tu-ɪ-əs-əs-pə-ɲɔʔ-ɛn-lɑ-ju-nɪ-vɜɪ-sɪ-dəd-de-gɪə-nə-dəʔ]
[di-mɛ-si-əs-lɑ-vɜɪ-dad-lo-kɛ-di-se-al-ɫbə-rou]
[tʰɔ-ros-los-əs-pə-ɲɔ-les] [mo-pɪɔ-nən-zi-ən-lɛ-i-sɛ-i-gwɑʔ]

4.

a) [mɪ-ə-mɪ-gə-ɛs-nɪ-lə] [ɛjɑ-ɛs-mɪ-mɛ-hɔɪ-ə-mi-gɑ] [ɛ-jə-a-tʰɛn-də-lɑ-ju-nɪ-vɜɪ-sɪ-dəd-de-dʒ
ɔɪ-dʒə] [ɛ-jə-tɛŋ-gou] [un-hɜɪ-ma-nə-i-un-hɜɪ-ma-nou]
b) [pʰɪɛ-fi-e-ɪo-ɲi-gɑɪ-kɔ-mɪs-ə-mɪ-gos] [mɪs-ə-mɪ-gos-ɛn-mət-tɪ-pɫ-pjɛis (?)] [ɛ-jəs-ju-gən-
mu-tʃo-fi-ɛs-tə-ɛn] [ɛ-jəs-ju-gən-un-kʰə-fe] [stɑɪ-bɫks] [i-un-kʰə-fe-blɪ-skɑɪ]
c) [un-di-ə-nɔɪ-mət-pə-ɪɑ-mi-ɛn-lə-ju-nɪ-vɜɪ-sɪ-dəd-ɛs-mɛ-fwɛ-lɑ kʰɪɑ-sɛ-ɛn] [mɑɪ-kɪo-bɑ-j
oʔ-tɔ-dʒɪ-kə] [pʰɛ-ɪou] [tʰəm-bi-ɛn-jou-ə-tʰɛn-do-lə-kʰɪɑ-sɛ-əb-nɔɪ-mɫ-sɑɪ-ɫkɔ-lə-dʒɪ] [i-əs-
pə-ɲɔʔ]

Transcripción 6 – KWSUPRA1

1.

[us-tɛ-rɛs][u-ni-vɜɪ-si-dad]/[la-vi-də]/[ro-sa]/[fi-es-ta]/[ɛɪ-ma-no]/[kʰaɪ-ta]/[kʰa-fe]/
[a-bu-ri-do]/[bjɛn]/[pʰɪk-ti-kaɪ]/[tʰo-ma-te]/[sæ-tɔn]/[ɛ-u-ɪo-pa]

2.

[us-tɛ-rɛs-son-bo-ni-təs]
[soj-un-es-tu-rjan-te-a][la-u-ni-vɜɪ-si-dad-de-dʒɔɪ-dʒəʔ]
[vi-vou-la-vi-də-lo-kaʔ]
[mi-kou-tʃɛ-ɛs-ro-sa]
[mɛ:n-kan-tʰəʔ-las-fi-es-təsʔ]
[jo-tɛŋ-gou][un-əɪ-ma-no]
[es-kɪ-bouʔ-u-na-kʰaɪ-ta]
[no-mɛ:in-kan-tʰa-kʰa-feʔ]
[las-es-ta-dis-ti-kasʔ-son-a-bu-ri-dasʔ]
[es-toj-bjɛn]
[pʰɪk-ti-kou-los-de-pʰɔɪ-tos][de-pʰɔɪ-tes]
[mɛ:n-kan-tʰa-to-ma-tɛs]
[voy-ɑ-sə-tɔn]
[voy-a:][ɛu-ɪo-pa]

3.

[ɛl-pe-ro-de-san-ɪo-ke][no-tʰjɛ-ne-ɪə-bou-poɪ-kʰe][ɪə-mɔn-ɪo-dɪ-ges][se-lo-a-kʰɔɪ-tʰa-do]
[es-la-miz-ma-ək-ti-tud][sjɛm-pʰɛj-pʰjɛn-sas-en-tʰi-miz-mo]
[es-di-fi-siʔ-i-kʰa-si-im-pɔ-si-bʔej-i-mi-taɪ-ɛʔ-i-di-o-ma-əs-pə-ɲɔʔ]
[kʰjɛn-es→e-se-ɔm-bɪɛʔ]
[kʰe-kʰjɛ-ɪe-dɛ-sɪ-us-tedʔ]
[es-tu-ri-as-əs-pə-ni-oʔ-en-lə-u-ni-vɜɪ-si-dad-de-gɪə-nə-dəʔ]
[di-me-si-es-la-vɜɪ-dadʔ][lo-ke-di-θə-aʔ-bɜɪ-to]
[tʰo-ros-los-əs-pə-ni-oʔ-es-no-pro-nun-zi-ɔn-la-e-sej-i-gwal]

4.

a) [mi-ə-mi-ga-be-tʰi-na][tʰjɛ-nej][dʒɛ-si-sɛs-əɲos][be-tʰi-nə-ɛs-mu-i-bo-ni-tʰa-i-mu-i-
sim-pʰa-ti-kʰa][be-tʰi-na-ɛs-mu-i-aʔ-tʰai:][muɲ-sim-pʰa-ti-kʰa]
b) [mɛ:n-kan-tʰa-ɪɪ-la-pʔa-jə][mɛ:n-kan-tʰa-ɛʔ-ma:ɪ-i-la-plə-jə][mɛ:n-kan-tʰa-tʰo-maɪ-ɛʔ-so
ʔ-i-ba-ɲaɪ-sej-en-el-ma:ɪ]
c) [en-lu-nejs-me-le-van-tou][a:][ou-tʃou][tʰɛŋ-gou-tʰɪɛs-kʰʔa-sɛs-jou-voʔ-vou-a-mi-
kʰa-sa-a:-kʰwa-tɪou]

Transcripción 7 – TISUPRA2

1.

[us-tɛ-res]/[ju-ni-vɜɪ-si-dad]/[la-vi-də]/[ro-sa]/[fi-es-tə]/[ɛr-ma-no]/[kar-ta]/[kʰa-fe]/
[ə-bu-ɹi-də]/[bi-en]/[pɹak-ti-kɑɪ]/[to-ma-te][sə-ʔon]/[ju-ropa]

2.

[us-tɛ-res-vɑn][a-la-bi-bljo-te-ka]
[jo-voj-a-la-ju-ni-vɜɪ-si-dad]
[jo-me-gus-tə][la-vi-də][lo-kə]
[me-gus-tə][ɛʔ-kə-ʔɑɪ][ro-sa]
[jo-voj-a-la-fi-es-tə-ma-ɲa-na]
[jo-tɛŋ-gou-un-ɛr-ma-no]
[jou.ɹe-si][bo-u-na-kar-ta-a-jəɹ]
[jou-voj-a-la][ka-fe]
[la-kʰa-sɛ-dɛ-əs-pə-ɲə-ʔ-es-mu-i-ə-bə-ri-do]
[jou][mi-no-tə-ɛn-mi-ɪg-za-mŋ-ə-jɛɹ][ɛ-ra-bi-en]
[jo-voj-a-pɹak-ti-kɑɪ][la-mju-si-kə-a-no-tʃe]
[jo-me-gus-tə][ko-mɛr-to-ma-te]
[jo-voj-a-la-sə-ʔon]
[jo-es-pe-ro-a-ir-ju-ro-pə-ʔpɹək-si-mo-a-ɲou]

3.

[ɛl-pe-rɔ-de-sən-ɹɔ-ke-no-tʰje-ne-rə-bɔ-por-ke-ɹə-mɔn-ɹə-dɹi-ges-se-lo-a-kor-ta-do]
[es-la-mɪz-ma-ək-ti-tud][si-em-pre-pi-en-səs-en-ti-miz-mo]
[es-di-fi-ʔsiʔ-i-kʰa-si-im-po-si-blej-i-mi-tar-el-i-di-o-mə-əs-pə-ɲə-ʔ]
[kʰjɛn-ɛs-ɛ-sej-om-bɹɛ]
[ke-kʰi-e-rɛ-de-siɹ-us-ted]
[es-tu-ʔɹjas-əs-pə-ɲə-ʔ-ən-lə-ju-ni-vɜɪ-si-dad-de-grə-nə-da]
[di-me-si-es-la-βɛr-dad-lo-ke-di-se-aʔ-ber-to]
[to-ros-los-es-pə-ɲo-ʔes-no-pɹɔ-nun-tsi-an-la-ɛ-se-i-gwaʔ]

4.

- a) [jo-tɛŋ-gou-siŋ-kou-mi-em-bros-de-mi-fə-mi-lə][me-gus-ta-mi-ər-ma-no-me-hoɹ]
[por-kɛ-mi-ɛr-ma-no-es-miz-mo][de-mi][mi-ər-ma-no-tʰi-ɛ-nɛ-ben-te-i-ses-a-ɲos][mi-ɛr-
ma-no-tje-ne-u-na-ɛs-pou-sə-i-un-ni-ɲa]
- b) [un-lu-gar-ke-te-gus-ta-mu-tʃo-es][kous-tə-ri-kə][me-gus-ta-kos-tə-ri-ka-por-kɛ-
tʰje-ne-ɛʔ-mas-i-la-pʰʔa-ja][me-gus-tə-kos-tə-ɹi-kə][tʰam-bi-en-por-kej-aj-mu-tʃas-
tʃi-kas-bo-ni-tʰas-ɛn-kos-tə-ri-ka]
- c) [me-ji-van-tou-ə-ləs-nwe-ve][des-pwes-me-ji-van-to][jou][me-du-tʃou][des-pwejs-jo-v
o-i-a-mis-kʰa-ses][jo-tɛŋ-gou-tʰɹes-kʰa-ses][jou-tɛŋ-gou-lə-kla-se-dɛ-əs-pə-ɲə-ʔ-i-si-ko-
lu-xi-a-i-kʰla-se-dɛ-ma-tɛ-ma-ti-kəs]

Transcripción 8 – RFSUPRA3

1.

[us-tɛ-rɛs]/[u-ni-vɜɪ-sɪ-dad]/[la-vi-də]/[ɪo-sa]/[fi-es-tə]/[əɪ-ma-no]/[kaɪ-ta]/
[kʰa-fe]/[a-bu-ɪi-do]/[bi-en]/[pɾak-ti-kar]/[to-ma-te]/[sə-tɔn]/[u-ɾɔ-pə]

2.

[us-tɛ-rɛs-van-a] (inaudible)
[me-gus-tə-u-ni-vɜɪ-sɪ-dad]
[la-vi-də-es bjen]
[el-ko-lɔr- eɪ-ɪo-sə]
[jo-voj-a-fjes-tə]
[me-gus-tə-mi-əɪ-ma-no]
[jo-es-kɪ-bo-un-kʰar-tə]
[jo-be-bo un-kʰa-ɸe]
[jo-soi-mwi-a-bə-ɪi-do]
[es-kwe-lə-es-bi-en]
[me-gus-tə] [voj-pɾak-ti-kar-la-mu-zi-kə]
[me-gus-tə-to-ma-te]
[ne-sɛ-si-tə-vi-si-taɪ-el-sə-tɔn]
[no-me-gus-tə-u-ɾɔ-pə]

3.

[el-pe-ro-de-sən-ɪo-ke-no] [tʰjɛ-ne-ɪa-bo-poɪ-ke-ɪa-mon-ɪɔ-dɪ-ges-se-lo-a] [koɪ-ta-do]
[ɛs-lə-miz-ma-ak-ti-tud] [sjem-pɾe-pi-ɛn-səs-ɛn-tʰi-mɪz-mo]
[ɛs-di-fi-sɪ-ti-kʰə-si-ɪm-pɔ-sib] [i-mi-taɪ-el-i-di-o-mə-əs-pa-ɲɔt]
[kʰjen-es-e-se-om-bɾɛ]
[kʰɛ-kʰi-e-re-de-sɪr-us-tɛ]
[ɛs-tu-ɾjəs-es-pə-ɲɔt-ɛn-la-u-ni-vɜɪ-sɪ-dəd-dɛ-ɡɾə-nə-də]
[di-mɛ-si-ɛs-la-βɜɪ-dad-lo-kʰɛ-di-ser-a-βɛɾ-to]
[to-ros-los-əs-pə-ɲɔ-les-no-pʰɪɔ-nun-tsən] [pɾo-nun-tsi-an-la-e-sə-i-ɡwɔl]

4.

a) [mi-ə-mi-ɣo-me-hoɪ] [sə-ja-ma-ei-dɪjən] [ei-dɾjən-həz-de-ga-do-i:] [mwat-ɸe-ti-kʰo] [te-
gustə-eɪ-ɪuɡ-bi] [i-a-tʰɛn-de-la-ju-ni-vɜɪ-sɪ-dad-de-kʰɛm-son] [es de sauθ-ɸə-fɪ-kə-i-tʰe-ɡ
us-tə-mə-jə-ne-sə]
b) [to-ros-los-ɑ-ɲɔs-mi-fə-mi-lja-vi-si-ɸtan (inaudible)] [me-gus-tə-la-pla-ja-i:] [aj-mu-tʃo] [tʃi-
kʰəs-en-(inaudible)] [me-gus-tə-la-kʰɔ-mi-də-de-(inaudible)]
c) [un-di-ə-nɔ-mɑɸ-es-jo-lə-van-tɔ-a-la-o-tʃo-i:-dɛ-sə-ju-no] [jo-kʰɔ-mo-hwe-vos-kʰon-kʰe-s
o-i:-hə-mɔn-i-be-bo-un-ko-ka-ko-lə] [tʰɛɲ-go-dos-kʰla-sɛs-en-la-ma-ɲa-na] [an-tes-de-mis-
-kʰlases-jo-kʰo-mo-ɪn-snɛ-ɪɲ-i:-jo-kʰo-mo-pʰe-sɛs-i-pʰi-zə]

Transcripción 9 – EZSUPRA4

1.

[us-tɛ-rɛs]/[u-nɪ-vɜɪ-sɪ-dad]/[la-vi-də]/[ɪou-sə]/[fi-es-tə]/[ɜɪ-ma-nɔ]/[kʰəɪ-ta]
[kʰa-lʰej]/[ə-bə-ɪ-do]/[bi-en]/[pʰɪək-tʰi-kɑɪ]/[tʰo-ma-tɛ]/[sæ-tɔn]/[ɛu-ɔ-pə]

2.

[us-tɛ-rɛs-sɔn-sim-pʰa-ti-kos]
[jo:-es-toj][en-la-u-ni-vɜɪ-sɪ-dad]
[la-vi-də-ɛs-bwe-no]
[mi-kʰo-tɔɪ-fa-vɔ-ɪ-to-es-ɪo-sa]
[la-fi-es-tə-es-di-vɜɪ-ti-do]
[mi-əɪ-ma-no-se-ja-mə-kʰɪs]
[jo-es-kɪ-bo-un-kʰəɪ-ta]
[me-gus-ta-el-kʰa-lʰe]
[jo-es-toj-a-bə-ɪ-do]
[es-toj-bjen]
[me-gus-ta-pʰɪək-ti-kʰəɪ-de-pʰɔɪ-tes]
[no-me-gus-ta-tʰo-ma-tes]
[voj-a-ɪ-əl-sə-tɔn]
[va-mos-a-ɛu-ɔ-pə]

3.

[el-pʰe-ɪou-sən-ɪo-kʰe-no-tʰjɛ-ne-ra-bo-pɔɪ-ke-ɪa-mɔn-ɪ-dɪ-ges-se-lo-a-kʰɔɪ-ta-ro]
[es-la-mɪz-ma-ak-tɪ-tud][sjem-pɾe-pʰi-en-sas-ɛn-tʰi-miz-mo]
[ɛs-di-fi-sil-i-kʰa-sɪ-im-po-si-blɛ-i-mi-tʰar-el-i-djo-ma-ɛs-pa-ɲɔɪ]
[kʰjɛn-es-e-se-om-brɛˀ]
[kʰɛ-kʰjɛ-ɪ-de-sɪ-us-tedˀ]
[es-tu-rjas-es-pə-ɲɔɪ-ɛn-la-u-nɪ-vɜɪ-sɪ-dad-de-gɾə-na-da]
[di-me-si-es-la-vɜɪ-dad-lo-ke-dɪ-se-əl-bɜɪ-to]
[to-ros-los-ɛs-pə-ɲo-les-no-pʰro-nun-tsɪən-la-e-se-i-gwal]

4.

a) [mi-ə-mi-ɣa-kʰɪs-ti-ɛs-mu-i-di-vɜɪ-tʰɪ-da][ɛ-ja-lɛ-gus-tə-ba-lɑɪ-i:-kʰæn-tɑɪ-i:][tʰɛ-nɜɪ-un-tʰi-em-po-bwɛ-no][ɛ-jə-ɛs-dɛl-ga-rə-i-æɫ-tʰə-i-tʰjɛ-nɛ-pʰe-lo-mo-ɪe-no]
b) [mɛ-gus-ta-kʰo-ɪɛɪ-pʰoˀ-ke-es-di-vɜɪ-tʰi-do][i-me-gus-ta-kʰo-ɪɜɪ-pʰoˀ-ke-es-bi-en-pa-ɪa-la-kwɜˀ-pou][i-mɛ-ɛn-kʰan-tʰa-kʰoɪɛɪ-kʰɔn-mis-ə-migəs]
c) [un-di-ə-noˀ-mɑɫ-ɛs][mu-i-di-vɜɪ-tʰi-dou-pə-ɪə-mi][mə-lə-vɑn-tʰo-a-las-ɔ-tʃo-i:][jɛ-o-a-kʰla-se-to-rə-la-di-a-i:][jo-es-tʰu-rjas][me-gus-tə-es-tu-rjas-ɛn-lə-stu-rən-lɜɪ-nɪɲ-sə-ŋˀɪ]

Transcripción 10 – NGSUPRA5

1.

[us-te-res]/[u-ni-vɜɪ-si-dad]/[la-vi-da]/[ro-sa]/[fi-es-ta]/[er-ma-no]/[kar-ta]/[ka-fe]/
[a-βə-ɪ-do]/[bi-en]/[prak-ti-kar]/[tɔ-ma-te]/[sə-tɔn]/[u-ro-pa]

2.

[us-te-res-van-a-la-kwar-to]
[jo-vo-i-a-u-ni-ver-si-dad]
[jo-me-a-mo-la-vi-da]
[ro-sa-es-mi-ko-lor-fə-vɔ-ri-to]
[jo-voj-a][las-fi-es-ta]
[mi-er-ma-no-tje-ne-do-se-a-ɲos]
[mi-ma-dre-en-tɛ-go-mi][mi-er-ma-na-me-en-tɛ-ga-u-na-kar-ta]
[lo-to-mo-ka-fe]
[mi-k^hɬa-se-es-a-bə-ri-da]
[en-mi-pru-e-ba-es-te-se-ma-na-no-a-go-bi-en]
[jo-ne-se-si-to-prak-ti-kar-mi-es-pa-ɲoɬ]
[jo-me-gus-ta-tɔ-ma-te]
[jo-nɛ-se-si-to:][ar-ir-un-sə-tɔn]
[no-es-toj-en-u-ro-pa]

3.

[el-pɛ-ro-de-san-ɪo-^lke-no-tje-ne-ɪa-bo-por-ke-ɪa-mon-ro-dri-ges-se-lo-a-kor-ta-ðo]
[es-la-miz-ma-ak-ti-tud][si-em-pɛ-pi-en-sas-en-t^hu-miz-mo]
[es-di-fi-sil-i:k^ha-si-ɪm-po-si-ble-i-mi-tar-el-i-di-o-ma-es-pa-ɲoɬ]
[^ʔki-en-es-e-se-ɔm-bre^ɭ]
[^ʔk^he-kje-re-de-sir-us-ted]
[es-tu-ri-as-es-pa-ɲoɬ-en-la-u-ni-ver-si-dad-de-gra-na-da^ʔ]
[di-me-si-es-la-ver-dad-lo-ke-di-θe-al-ber-to]
[to-ros-los-es-pə-ɲo-les-no-pro-^hnun-tsi-ən-la-e-se-i-gwal]

4.

a) [mi-er-ma-na-es-mu-i-muj-bo-ni-ta-i-es-mi-mi:][a-mi-ga-me-hor]
[ɛ-ja-me-es-ku-tʃa-si-em-pɛ][su-ko-lor-fæ-βo-ri-to-es-ɪo-ho]
[e-ja-tje-ne:][ven-te-i-dos-a-ɲos]
b) [un-lu-gar-ke-me-gus-ta-mu-tʃo-es-mi-kwar-to][mi-kwa^ɿ-to-es-muj-pe-kɛ-ɲo:]
[pe-ro][es-de-mi][mi-kwa^ɿ-to-tje-ne-el-ra-djo-i-la-te-le-βi-^lsjon]
c) [un-di-a-nor-mal-pa-ra-mi-en-la-u-ni-er-si-da:d][me-lɛ-βan-to-a-las-ses][i][jo-voj-a]
[la-ba-ɲo][i-me-ba-ɲo][me-la-vo][mi-ka-ra-i-me-se-p^hi-jo][los-djen-tes][i-me-se-pi-jo-
el-p^he-lo][i-sal-go-mi-kwar-to]

ÍNDICE DE OBRAS CONSULTADAS

- ACTFL. "ACTFL Proficiency Guidelines". *Foreign Language Annals* Vol. 33-1, 2000. (in internet: www.actfl.org/public/articles/Guidelines.pdf)
- Alley, David C. "Contextualizing Pronunciation Exercises Through the Use of Fluency Squares". *Hispania* 74 (1991): 1091-1096.
- Abercrombie, D. (1956). Teaching pronunciation. In A. Brown (Ed.), *Teaching pronunciation: A book of readings* (pp.87-95). London & New York: Routledge
- Arteaga, Deborah L. "Articulatory Phonetics in the First-Year Spanish Classroom" *The Modern Language Journal* 84.3 (2000): 339-354
- Barrutia, Richard; Tracy D. Terrell. *Fonética y fonología españolas*. New York: John Wiley and Sons. 1982
- Barrutia, Richard; Armin Schwegler. *Fonética y fonología españolas*. New York: John Wiley and Sons. 1994
- Brown, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*, 3rd edition. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1994.
- Carroll, Susanne. "The prediction of success in intensive foreign language training" En R. Glasser (Ed.) *Training, research and education*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press 1962. 87-136
- Carroll, Susanne; Merrill Swain. "The Role of Feedback in adult second language acquisition: Error Correction and Morphological Generalizations" *Applied Psycholinguistics* 13 (1992): 173-198.

- Celce-Murcia, Marianne; Donna Brinton, Janet Goodwin. "Research on the Teaching and Acquisition of Pronunciation Skills" *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP 1996. 14-29
- Chastain, Kenneth. *Developing second language skills: theory to practice*. Boston: Houghton Mifflin, 1976
- Cohen, Andrew. "Error Correction and the Training of Language Teachers" *Modern Language Journal* 59.8 (1975): 414-422.
- Derwing, Tracey M.; M. Munro, G. Wiebe. "Evidence in favor of a broad framework for pronunciation instruction" *Language Learning* 48 (1998): 393-410
- Derwing, Tracey M.; Marian J. Rossiter. "The Effects of Pronunciation Instruction on the Accuracy, Fluency, and Complexity of L2 Accented Speech" *Applied Language Learning* 13.1 (2003): 1-17
- Dickerson, Wayne B. "Empowering Students With Predictive Skills". In Morley, Joan (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA. TESOL 1994. 17-35
- Elliot, A. Raymond. "Foreign Language Phonology: Field Independence, Attitude and Success of Formal Instruction in Spanish Pronunciation" *Modern Language Journal* 79 (1995): 530-542.
- _____. "On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach" *Hispania* 80 (1997): 95-108
- Goodwin, Janet; Donna Brinton, Marianne Celce-Murcia. "Pronunciation Assessment in the ESL/EFL Curriculum". Morley, Joan (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA. TESOL 1994. 3-16

- Kenworthy, Joanne. *Teaching English Pronunciation*. NY: Longman 1987
- Krashen, Steven D. “Lateralization, Language Learning and the Critical Period: Some New Evidence” *Language Learning* 23 (1973): 63-74
- Krashen, Steven; Tracy D. Terrell *The Natural Approach*. Hayward, CA: Alemany Press, 1983
- Lenneberg, E. *Biological Foundations of Language*. NY: Wiley, 1967
- Listerri, Joaquim. “La enseñanza de la pronunciación”. *Cervantes* 4 (2003)
- MacCarthy, Peter. *Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge UP, 1978.
- McCandless, Peter; Harris Winitz. “Test of Pronunciation Following One Year of Comprehension Instruction in College German” *Modern Language Journal* 70 (1986): 355-362
- Moreno Fernández, F. “¿Qué español hay que enseñar? Modelos lingüísticos en la enseñanza del español/LE”. *Cuadernos Cervantes de la lengua española* 14 (1997): 7-15
- Morley, Joan. “A Multidimensional Curriculum Design for Speech Pronunciation Instruction”. In Morley, Joan (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL 1994. 64-91
- Navarro Tomás, Tomás, *Manual de pronunciación española*. 11^a ed. Madrid: CSIC, 1963.
- Neufeld, Gerald G. “On the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning” *Canadian Modern Language Review* 34 (1978): 161-174
- Omaggio Hadley, Alice. *Teaching Language in Context*. Boston, Massachusetts: Heinle & Heinle Publishers, 1993.
- Palomino, M. Ángeles. *Dual: pretextos para hablar*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S. A., 1998.

- Pennington, Martha C. "Recent Research in L2 Phonology: Implications for Practice". In Morley, Joan (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA. TESOL 1994. 92-108
- Quilis, Antonio; Joseph A. Fernández. *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. 17ª ed. Madrid: CSIC, 1999.
- Rivers, Wilga. *Teaching Foreign-Language Skills*. Chicago: The University of Chicago Press, 1981.
- Rosso-O'Laughlin, Marta; María González Aguilar. *Atando Cabos: Curso intermedio de español*. NJ: Prentice Hall, 2001.
- Ruiz, Hildebrando. Notas sobre el artículo de Celce-Murcia, Marianne; Donna Brinton, Janet Goodwin. "Research on the Teaching and Acquisition of Pronunciation Skills" *Teaching Pronunciation: A Reference for Teachers of English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: CUP 1996. 14-29. No publicadas.
- Saralegui, Carmen. "A vueltas con la pluralidad de normas del español y el modelo lingüístico para la enseñanza de su pronunciación". *RILCE* 14.2 (1998): 367-386
- Schumann, J.H. "Research on the acculturation model for second language acquisition". *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 7.5 (1986): 379-392
- Wong, Rita. "Does Pronunciation Teaching Have a Place in the Communicative Classroom?" *GURT: Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics* 1985: 226-236
- Yule, George & Doris Macdonald. "The different effects of pronunciation teaching". *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 33.4 (Nov, 1995): 345-350.