Fundamentos fonológicos de ejercicios de pronunciación: dos perspectivas diferentes

PEDRO BENÍTEZ PÉREZ
Universidad de Alcalá de Henares

En la práctica diaria de su actividad profesional, al profesor de español como lengua extranjera le preocupa, en primer lugar, que el alumno aprenda el léxico y las reglas morfológicas y sintácticas de la lengua (penalizando toda desviación de lo enseñado en clase) y, muy en un segundo plano, que conozca sus reglas fonéticas (no importando, a veces, cierto uso desviado de ellas). No olvidemos que, en la actualidad, en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas prima el uso del método comunicativo, en el que es primordial la comunicación a nivel oral. Se piensa que el desconocimiento o mal uso de alguno de los tres elementos citados en primer lugar puede llevar a producir dificultades de entendimiento, e incluso a romper el proceso de la comunicación lingüística, lo que, aparentemente, no ocurrirá cuando al producirse la alteración de una determinada regla fonética, el sonido producido por el alumno no coincida en todos sus rasgos con el que intenta reproducir.

Es frecuente que, ante el desconocimiento de una determinada forma léxica, el alumno utilice otra equivocadamente (*jardín* por *huerta*), o bien adapte una de su lengua materna a la nueva lengua (*carpeta* por *alfombra*, como haría cualquier angloparlante), creando en todos los casos falsos términos.

Son muchos los ejemplos de alteración de reglas morfológicas que podríamos documentar; quizá la que aparece con más frecuencia sea la ruptura de concordancia, que puede deberse:

1) A que el alumno establece correlaciones lógicas por analogía.
la cas*a* *la* sill*a* *la* d*ía*.

2) A la ausencia de formas de género marcadas en la lengua materna. Es el caso de los hablantes de inglés que dudan ante sustantivos con doble género, por no aparecer éste en su lengua.
the boy / *the* girl *e*l niño/ *l*a niña.

Es posible encontrar realizaciones del tipo *el* / *la* niño o *el* / *la* niña.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Fundamentos fonológicos de ejercicios ...
Centro Virtual Cervantes

3) A la disparidad del género de una palabra en la primera y la segunda lenguas.

la voiture / *el* coche *o* sal/ *la* sal.

Oímos a hablantes franceses decir *la* coche, y a portugueses *el* sal.

También son abundantes los errores de carácter sintáctico. Es corriente el uso de una construcción de la lengua materna utilizando palabras españolas ("fui a una fiesta y tuve buen tiempo", que dicen los estudiantes anglófonos por "fui a una fiesta y lo pasé bien"). Por no hablar de las más que frecuentes incorrecciones que se cometen en el uso de determinadas formas verbales. Especialmente significativo es el caso de los tiempos del subjuntivo en oraciones que requieren su uso: condicionales, dubitativas, desiderativas, etc.

Es fácil ver que, aunque en algunos de estos ejemplos la comunicación sería difícil (caso del uso de una estructura sintáctica extraña), en otros no (por ejemplo, al romperse la concordancia).

Los libros de texto también parecen seguir el criterio que señalamos en el profesor, pues son pocos los que presentan explicaciones de hechos fonéticos, y los consecuentes ejercicios prácticos. Y en los contados casos en los que el componente fonológico tiene cabida, aparece siempre en una proporción ostensiblemente inferior a la asignada a los apartados anteriormente mencionados: morfológico, léxico y sintáctico.

Fuera del mundo académico, el aprendiz de la lengua se ve, con frecuencia, censurado ante la ruptura de unas normas y no de otras, siendo el discurso interrumpido en aquél caso, y no en éste. Habría que preguntarse el porqué del interés de los interlocutores en corregir determinados errores, mientras se muestran tan indulgentes con otros. La respuesta podría hallarse en el principio del mínimo esfuerzo por parte del hablante nativo, pues, con frecuencia, son desviaciones fáciles de percibir y corregir (en muchos casos todo se reduce a la aplicación de una regla). En el nivel fonético, la diferencia entre lo normativo y lo pronunciado por el hablante puede ser mínima, y, por tanto, difícil de ser captada por parte del oyente, que puede tener dificultades para explicar a aquél la diferencia entre lo que dice y lo que debería decir; nos referimos, evidentemente, a los casos en los que se produce el cambio de alguno de los rasgos que no implican diferencias significativas (abertura o cerrazón de una vocal [1]), y no a los de conmutación, que el nativo percibe con facilidad, ya que llevan consigo la creación de otra forma léxica.

Pensamos que la sociolingüística aplicada podría jugar aquí un papel importante. Se deberían realizar investigaciones que pusieran de manifiesto la actitud lingüística de profesores y hablantes nativos hacia ciertos problemas. Parece que hay fenómenos que, como el *ceceo* y el *seseo*, se aceptan por ser

1. En algún tipo de español, caso del andaluz, la abertura o cerrazón de la vocal sí supone cambio de significación.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Fundamentos fonológicos de ejercicios ...
Centro Virtual Cervantes

prestigiosos, mientras otros, caso de la aspiración de la *h* inicial, son rechazados por la mayoría. Dichas investigaciones nos llevarían, en primer lugar, a conocer qué rasgos, de entre los que se alejan del español normativo, están estigmatizados y cuáles no, y en segundo lugar, a fijar la norma, si hay alguna, que debemos enseñar.

El hablante de una lengua extranjera tiende, en la práctica, a articular sus sonidos utilizando los rasgos característicos de la suya propia [2], lo que, si bien en español no suele crear problemas comunicativos, si dota al hablante de un acento especial, lejano al de esa segunda lengua, presentándole siempre como extranjero. La presencia de elementos de la lengua nativa en la que se está aprendiendo se puede constatar en todos los niveles lingüísticos, y ha dado lugar a dos de las más importantes hipótesis sobre el proceso de aprendizaje de segundas lenguas; nos referimos a la "Contrastive Analysis Hypothesis" [3] y a la "Interlanguage Hypothesis" [4], formuladas por Lado y Selinker respectivamente. La primera de ellas parte del supuesto de que los aspectos que ofrecen mayor o menor dificultad en el aprendizaje de esta lengua, se encuentran estrecha y directamente relacionados con la convergencia o divergencia entre ella y la materna, en lo que a esos aspectos en concreto se refiere. Según la segunda de las hipótesis, el hablante organiza una lengua transitoria de intersección en la que incorpora elementos de su primera lengua y de la que trata de aprender.

Creemos que la función última, pero primordial, de la clase de idiomas es la creación del sujeto bilingüe, y ello sólo se conseguirá cuando del habla del estudiante desaparezca todo rasgo que recuerde su primera lengua. Aquí juegan un papel importante los ejercicios de pronunciación, y el control que de ellos se haga.

Aunque el profesor puede definir cada uno de los rasgos que componen un determinado sonido, eso no es suficiente, y, con frecuencia, no es necesario; no olvidemos que el alumnado suele tener un carácter heterogéneo, de muy diversa procedencia y formación, por lo que una explicación técnica posiblemente no será entendida. Por otra parte, no podemos condicionar el aprendizaje de una segunda lengua a la exigencia de un conocimiento previo de los rudimentos de fonética. Bien es verdad que los ejercicios están basados en unos propósitos científicos que tiene el profesor.

La práctica tradicional presenta como altamente eficaz la repetición de un determinado fonema por todos los componentes del grupo, con las consiguientes rectificaciones por parte del profesor; de esta forma se asegura que el mismo fenómeno sea oído un número elevado de veces. Intervienen en este ejercicio la discriminación auditiva y la práctica iterativa de la articulación. En esta misma línea, nosotros proponemos la realización en el aula de ejercicios que permitan identificar fonemas, describir las posiciones en las que ocu-

2. Samuel Gili Gaya. *Elementos de Fonética General.* Madrid, Gredos, p. 84.
3. Robert Lado. *Linguistics across culture.* Ann Arbor, University of Michigan Press, 1957.
4. Larry Selinker, "Interlanguage", en *IRAL*, 10 (1972) pp. 209-231.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Fundamentos fonológicos de ejercicios ...
Centro Virtual Cervantes

rren y explicar variantes posicionales. Su inclusión en distintas formas léxicas y en estructuras sintácticas diversas hará que estos ejercicios sean más productivos; exigiendo, además, la puesta en juego de las unidades prosódicas o suprasegmentales (el acento y la entonación), aspecto poco cuidado por parte de los profesores y de los libros de texto. Todo ello hace que el hablante no nativo actualice un discurso de difícil comprensión. Y no podemos ignorar que, como dice el profesor Kelm, la "correct intonation is a vital part of being understood" [5].

El acento, según señala el profesor Quilis [6], sirve para poner de relieve una unidad lingüística y distinguirla de otra de su mismo nivel. En español el acento ejerce las siguientes funciones:

1) Marca cuál es la sílaba acentuada, y, a veces, aclara a qué clase de palabra pertenece una forma léxica concreta, lo que, sobre todo desde el punto de vista de la lectura, ayudará al estudiante a diferenciar clases de palabras, un verbo de una preposición, pongamos por caso (*dé - de*).

2) Da lugar a los esquemas acentuales, que ayudan a distinguir palabras (*ejército - ejercito - ejercitó*).

3) Agrupa a su alrededor unidades no acentuadas.

Sobre todo, teniendo en cuenta el punto dos, es importante que el alumno aprenda a situar la carga acentual, pues a palabras distintas corresponden contenidos semánticos diferentes. Contamos, además, en español con un sencillo, pero inequívoco sistema de representación gráfica de la fuerza acentual (la tilde). Ello hace que, dominando un sencillo sistema de reglas, la lectura de un texto en nuestra lengua esté algorítmicamente determinada, a diferencia de otras lenguas de nuestro entorno en las que la falta de una convención gráfica, unida a la movilidad del acento, hacen de la lectura un tormento para los neófitos.

Son muchas las actividades que pueden realizarse para ayudar al alumno a conocer dónde está situada la carga acentual de las palabras. Tumposky [7] hace una relación de ellas tomando como base el inglés, pero que se pueden extrapolar fácilmente a otras lenguas. Entre ellas destacan: la repetición por todos los alumnos de una forma dicha por el profesor, la identificación del acento en una palabra, el emparejamiento de formas que tienen la fuerza en el mismo lugar, etc.

La entonación es la línea melódica que tienen las unidades del discurso y, en consecuencia, los fragmentos de ese discurso. El doctor Quilis [8] habla de:

5. Orlando R. Kelm, "An Acoustic Study on the Difference of Contrastive Emphasis Between Native and Non Native Spanish Speakers", en *Hispania*, 70 (1987) p. 627.

6. Antonio Quilis. *El comentario fonológico y fonético de textos*. Madrid, Arco/Libros, 1985, pp. 67-76.

7. Nancy Rennau Tumposky, "Activities for Practicing Stress and Intonation", en *English Teaching Forum*, XX (1982) pp. 15-24.

8. Antonio Quilis, *opus cit.*, pp. 76-88.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Fundamentos fonológicos de ejercicios ...
Centro Virtual Cervantes

1) La función distintiva de la entonación, que se encuentra en los movimientos ascendentes o descendentes de los enunciados.

2) La función integradora, por la que la entonación une las palabras para formar la oración.

3) La función delimitadora por la que se establece el número de unidades que entran a formar parte del discurso.

Centrándonos en la primera de estas funciones, la posibilidad de marcar las inflexiones nos parece de capital importancia; tengamos en cuenta que, por ejemplo, las construcciones interrogativas no obligan, en español, a la presencia de unas formas léxicas o de unas estructuras sintácticas determinadas, como ocurre en otras lenguas, por lo que la curva tonal nos dirá si estamos ante una construcción de este tipo o no.

Tumposky [9], en el artículo al que hacíamos alusión, propone como actividades: crear construcciones en las que se pongan de manifiesto una serie de disposiciones anímicas del hablante: felicidad, tristeza, enojo, sorpresa, asombro...; identificar las actitudes de los interlocutores por la entonación que imprimen a su discurso, etc.

Planteábamos antes la conveniencia de presentar los ejercicios de fonética dentro de estructuras complejas; entendemos por tales las unidades sintácticas superiores que nos permiten complementar la pronunciación de unidades léxicas independientes o aisladas, en las que la presencia de los suprasegmentos se ve considerablemente mermada. Sin embargo, no podemos caer en el error de crear situaciones artificiales, que llevarían, muchas veces, a la modificación de estos suprasegmentos. El elemento fonético que nos interese practicar en un momento dado debemos actualizarlo en una situación real, al menos aparentemente.

Queremos destacar que, a pesar de la importancia que en los últimos años ha cobrado la lingüística generativa, no abundan ni los métodos de enseñanza de español para extranjeros, ni los repertorios de ejercicios que tengan como base alguna de sus orientaciones. El profesor podría apoyarse en ella para confeccionar ejercicios de fonética correctiva, una vez realizado el oportuno análisis de errores. También, pensamos que actividades que tuviesen como fin identificar propiedades distintivas o caracterizar su ocurrencia de acuerdo con procesos relacionados con contextos diferentes podrían ser importantes para la mejora de la pronunciación del estudiante. Sin embargo, no creemos que métodos escritos según los principios generativos tuviesen éxito. La gramática generativa puede ayudarnos en la investigación de ciertos problemas, como bien ponen de manifiesto los trabajos de algunos estudiosos [10], pero no tiene viabilidad en el aula. De hecho, el método conocido como Código Cognitivo, que surge en Estados Unidos al aplicar los principios genera-

9. Tumposky, *art. cit.*

10. Los trabajos de Juana M. Liceras son un buen ejemplo. *Vid. Linguistic and second language acquisition: the Spanish non-native grammar of English speakers.* Tübingen, Gunter Narr Verlag, 1986, p. 203.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Fundamentos fonológicos de ejercicios ...
Centro Virtual Cervantes

tivos a la enseñanza de las lenguas, es, en palabras del profesor Javier Zanón, "uno de los fracasos más estrepitosos en la Didáctica de las lenguas" [11]. Creemos que la fonología generativa puede ser útil para realizar una discusión teórica de aspectos relacionados con la pronunciación de una lengua dada. Sin embargo, es opinión general [12] —que compartimos— la de que los sonidos de una lengua, y muy especialmente los vocálicos, sólo pueden aprenderse a través de la escucha y la repetición, por lo que la enunciación de un sistema de reglas de difícil manejo nos parece de una eficacia más que dudosa.

En estas páginas, hemos querido poner de manifiesto la poca atención que el aspecto fonético recibe por parte de todos los interesados en el proceso de la enseñanza del español como segunda lengua. En parte debido a ello, y en parte como consecuencia de la permisividad que este tipo de errores disfruta, parece ser que el hablante los mantiene durante más tiempo que los de cualquier otro tipo (léxico, morfológico o sintáctico), por lo que es posible encontrar personas que, con una gran fluidez en el manejo de la lengua, manifiestan, sin embargo, un marcado acento nativo que podían haber evitado si hubiesen trabajado desde el principio en la dirección correcta.

11. Javier Zanón, "Psicolingüística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual (I). Del aprendizaje a la adquisición de la segunda lengua", en *Cable*, 2 (1988), p. 50.

12. Diana F. Fich y Héctor Ortiz Lira. *A Course in English Phonetics for Spanish Speakers*. Londres, Heinemann Educational Book, 1982, p. 11.

ASELE. Actas I (1988). PEDRO BENÍTEZ PÉREZ. Fundamentos fonológicos de ejercicios ...
Centro Virtual Cervantes