LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA PARA ESLOVENOHABLANTES

Katarina Gospodarič

Šolski Center Postojna (Eslovenia)

1. Introducción

¿Enseñar la pronunciación o no? ¿Y cómo hacerlo? Son la preguntas cuyas respuestas han determinado la posición de la pronunciación dentro de los diferentes métodos y enfoques de la enseñanza de lenguas extranjeras: desde concederle la máxima importancia con el movimiento reformista, hasta caer casi en el olvido con la introducción del enfoque comunicativo; desde la descripción exhaustiva del aparato fono-articulatorio, hasta la simple imitación traspasando toda la responsabilidad del aprendizaje al alumno y a su propia competencia. La búsqueda de un papel adecuado a la pronunciación en la enseñanza y el proceso del aprendizaje de la LE se debe también a la escasa indagación en el campo de la adquisición de la pronunciación, sobre todo de la prosodia. En la actualidad, todo esto ha dado como resultado la carente formación del profesorado, recursos y materiales didácticos poco adecuados y la opinión prevaleciente, tanto entre profesores como alumnos, que tiende a relegar la pronunciación a un segundo plano. Se observa este problema, sobre todo, cuando se pretende impartir clases de pronunciación desde el punto de vista del enfoque comunicativo, porque los especialistas no han dado muchas respuestas a cómo diseñar actividades de pronunciación comunicativas y dónde se encuentra la pronunciación en comparación con otros conocimientos de la lengua.

Sin embargo, los expertos están de acuerdo en que la adquisición de la pronunciación de una lengua extranjera es uno de los conocimientos de la

Centro Virtual Cervantes

lengua que más se ve influido por los rasgos fonéticos y fonológicos de la lengua materna del hablante, su edad y las situaciones psicológicas, sociológicas y físicas en las que se encuentra. Tampoco cabe duda de que la adquisición de la fonología difiere cualitativamente de la adquisición del léxico o la sintaxis. Por ejemplo, hay alumnos jóvenes que dominan perfectamente la pronunciación pero tienen vacíos graves en conocimientos gramaticales o léxicos. Por otro lado, hay adultos que consiguen tener un buen dominio de la sintaxis y del léxico pero tienen claros problemas con la pronunciación. Otro factor importante es la adquisición y el aprendizaje de la prosodia (Neufeld, 1987), que es tanto o más importante que la de los sonidos, porque las desviaciones de las características prosódicas influyen más en la formación del acento extranjero y en la inteligibilidad que la incorrecta pronunciación de los sonidos (Anderson-Hsieh et ál., 1992). Además, los estudios de Munro y Dewing (1999) han demostrado que no deben confundirse inteligibilidad y comprensibilidad con acento extranjero, ya que el habla con un fuerte acento extranjero no es necesariamente ininteligible y viceversa.

El papel de la instrucción explícita en el proceso del aprendizaje es otra cuestión bastante discutida entre los expertos y los mismos profesores, lo que, en muchos casos, resulta en evitar impartirla en clase. Sin embargo, se ha comprobado que, no sólo la exposición extensiva al *input* auditivo, sino también la instrucción fonética y fonológica contribuyen a mejorar la pronunciación del individuo (Elliot, 1997; Castino, 1996; Cortés, 1992; Derwing et ál., 1998), por lo que debe empezar desde los primeros días de clase. Los objetivos del proceso instructivo tienen que tener en cuenta tanto la inteligibilidad y fluidez como la corrección fónica para disminuir el efecto del acento extranjero, dependiendo de las necesidades de los alumnos y sus objetivos personales.

Para definir concretamente los objetivos del proceso instructivo es necesario saber cuáles son los rasgos de la pronunciación de la lengua extranjera que representan cierta dificultad para un hablante no nativo. Por eso, deben realizarse ciertas pruebas auditivas de percepción, ya que no cabe duda de que la incorrecta percepción condiciona la incorrecta producción. En cuanto a los hablantes eslovenos, hasta ahora no se ha tenido al alcance ningún dato empírico en lo relativo al español para poder concretar esos objetivos. En consecuencia, se han realizado pruebas auditivas de percepción cuyo propósito ha sido recoger los datos sobre los rasgos segmentales y suprasegmentales del español que a los hablantes eslovenos les resultan difíciles, y así tener un punto de partida para concretar los contenidos de qué pronunciación enseñarles y para diseñar actividades específicas al respecto.

Centro Virtual Cervantes

2. Pruebas auditivas de percepción del español para eslovenohablantes

2.1. Realización de las pruebas

Las pruebas son las de percepción de los sonidos, de la acentuación y de la entonación. Para *la prueba de percepción de los sonidos* se han elegido 80 pares mínimos que se diferencian en un sólo fonema. Los oyentes[1] han escuchado una serie de tres palabras en las que una es diferente de las otras dos, por ejemplo AAB o ABA, que debía ser identificada. Para los pares mínimos se han elegido todos los fonemas del español repitiendo más veces los que, según la comparación de los dos sistemas fonético-fonológicos esloveno y español y la experiencia docente personal, representarían mayor dificultad para los oyentes. Para *la prueba de percepción de la acentuación* se ha elegido la propuesta de Cortés (2002: 153-154): una lista de 35 palabras bisílabas y trisílabas con la combinación de todos los patrones acentuales posibles. Para realizar la tarea, los oyentes tenían que identificar la sílaba fuerte de cada palabra. *La prueba de la percepción de la entonación* también se basa en la propuesta de Cortés (1992: 155-157), que contiene una lista de 24 enunciados de los cuales seis son declarativos, seis enfáticos, seis preguntas absolutas y seis preguntas pronominales. Los enunciados se repiten una vez alterando el orden. Los oyentes tenían que marcar si el enunciado escuchado es declarativo, interrogativo o enfático.

Los informantes[2] de todas las pruebas han sido personas cuya lengua materna es español, de variante castellana-peninsular, alternando las voces femeninas y masculinas en cada una de las pruebas. Han participado los siguientes grupos de oyentes:

GRUPO A: 61 oyentes (59 en la prueba de percepción de los sonidos tras descartarse 2 hojas de respuestas por incorrecta), de 14 a 63 años de edad sin conocimientos previos de español.

GRUPO B: 40 estudiantes de español, de los cuales 21 han sido del primer año, con 54 horas de clase (grupo B1), 10 del segundo año con 120 horas de clase (grupo B2), y 9 del tercer año con 200 horas de clase (grupo B3), para

1. Llamamos *oyentes* a los que han escuchado y realizado las pruebas.

2. Llamamos *informantes* a los que han puesto su voz para la grabación.

Centro Virtual Cervantes

poder contrastar los conocimientos de la pronunciación y comprobar la eficacia del proceso instructivo.

Todos los oyentes viven en la parte oeste de Eslovenia donde se observa la influencia del italiano en el acento regional. Las pruebas se han realizado en un aula con un CD radiocasete y los oyentes han escuchado las grabaciones una sola vez. Sin lugar a dudas, los resultados de las pruebas serían más fiables si se hubieran llevado a cabo en el laboratorio de idiomas y grabado por locutores profesionales en un estudio. Lamentablemente, no se han tenido al alcance estos recursos técnicos y tampoco los materiales.

2.2. Resultados

2.2.1. Los sonidos

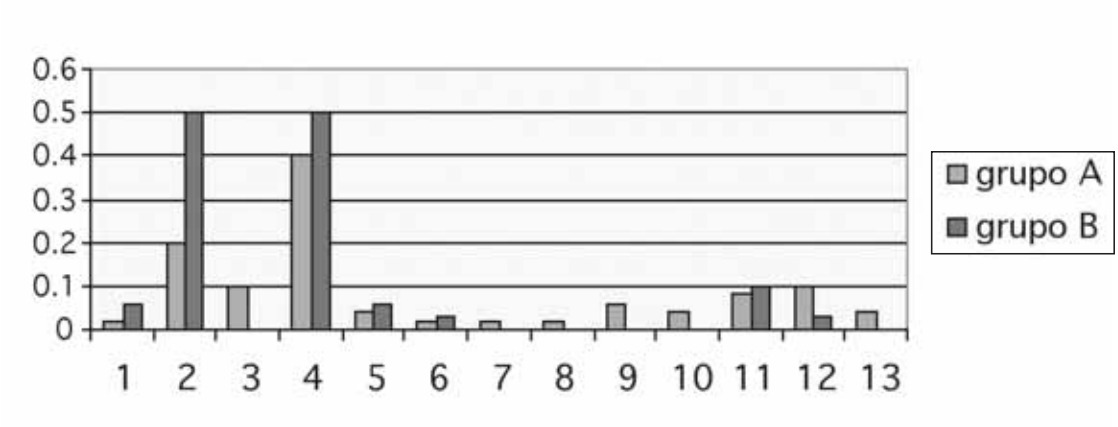
Las figuras 1, 2 y 3 muestran los procentajes de la identificación errónea de las vocales, de las consonantes y el total de los dos grupos. Según los resultados, los eslovenohablantes no tienen mucha dificultad para identificar correctamente los sonidos españoles. Los resultados del grupo A muestran que, de las vocales, destacan las identificaciones erróneas entre [o] y [u] (0,1%), y [o] y [uo] (0,2%); entre [e] y [a] en las terminaciones de plural (0,4%) y los triptongos [iei]-[iai] (0,1%). En cuanto a las consonantes hay más errores. El porcentaje más alto de identificaciones erróneas se observa para las consonantes [ɲ] con la combinación [ni] (1,3%), entre [p] y [β] (0,8%), el grupo consonántico [pt] y [kt] (0,8%). Siguen los errores de identificación con el 0,4% entre [s] y [θ], [f] y [θ], [ɣ] y [x] y entre [ʎ] y [li]. Con el 0,3% se encuentra [β] y [ɣ]; [ð] y [ɣ]. Con el 0,2% de todos los errores tenemos [r] y [ɾ], [k] y [ɣ], y [ɲ] y [n]. Con el 0,1% [θ] y [x], [f] y [β]. Otras identificaciones erróneas llegan al porcentaje tan bajo que no representan una dificultad significativa. En resumen, se puede concluir que las identificaciones erróneas con los porcentajes más altos incluyen los sonidos que no existen en el esloveno: [ɲ, β, θ, ɣ, ʎ, ð, r, x]. Sorprende el porcentaje bastante alto de identificación correcta entre los fonemas [ɾ, r] aunque en la producción casi nunca se realiza la vibrante múltiple, ya que no existe en el esloveno.

Los resultados del grupo B no difieren mucho. El porcentaje de error total es el 7,1% (grupo B1 6,5%, B2 8,5% y B3 7%). Sorprende que el porcentaje de error en el grupo B1 es muy bajo. Probablemente, se puede explicar este resultado por el proceso instructivo, ya que la prueba auditiva se hizo sólo

Centro Virtual Cervantes

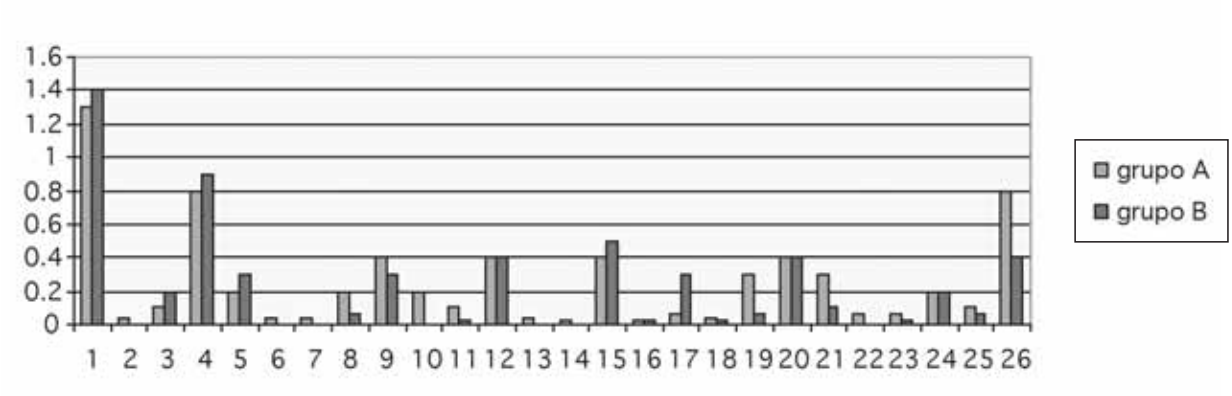
unas semanas después de que los oyentes hubieran realizado una presentación de lectura. Por otro lado, el grupo B2 ha cometido incluso más errores que el grupo A. Como se trata de un grupo pequeño, de 10 oyentes, y de la diferencia de sólo un 0,5%, es probablemente difícil hablar de un resultado muy significativo.

Figura 1: Porcentajes de la identificación errónea de las vocales



1 [a-e] 4 [e-a] 6 [ei-e] 8 [ia-a] 10 [ue-e] 12 [iei-iai]
2 [o-uo] 5 [ai-a] 7 [ai-ei] 9 [ie-e] 11 [ui-i] 13 [uei-uai]
3 [o-u]

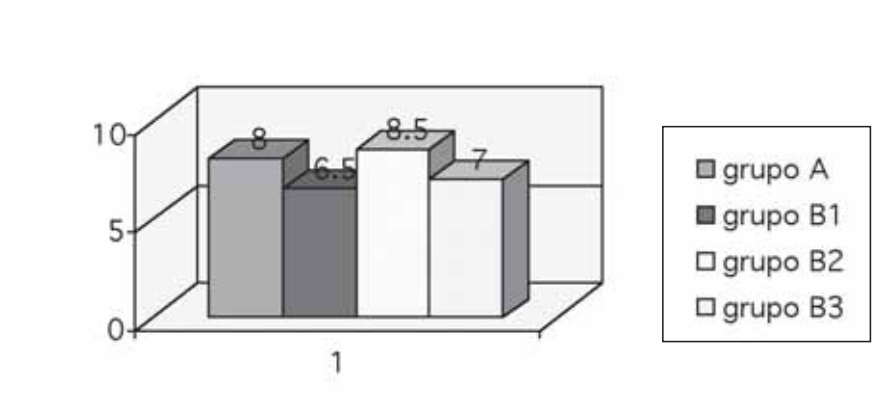
Figura 2: Porcentajes de la identificación errónea de las consonantes



1 [nɪ-ɲ] 2 [b-p] 3 [θ-x] 4 [p-β] 5 [ɾ-r] 6 [t-ð]
7 [k-g] 8 [k- ɣ] 9 [s-θ] 10 [f-p] 11 [f-β] 12 [f-θ]
13 [β-ð] 14 [θ-t] 15 [ɣ-x] 16 [ð-θ] 17 [ʎ-j] 18 [ʎ-l]
19 [β-ɣ] 20 [ʎ-lɪ] 21 [ð-ɣ] 22 [x-g] 23 [m-ɲ] 24 [n-ɲ]
25 [eɾe-eeɾ] 26 [pt-kt]

Centro Virtual Cervantes

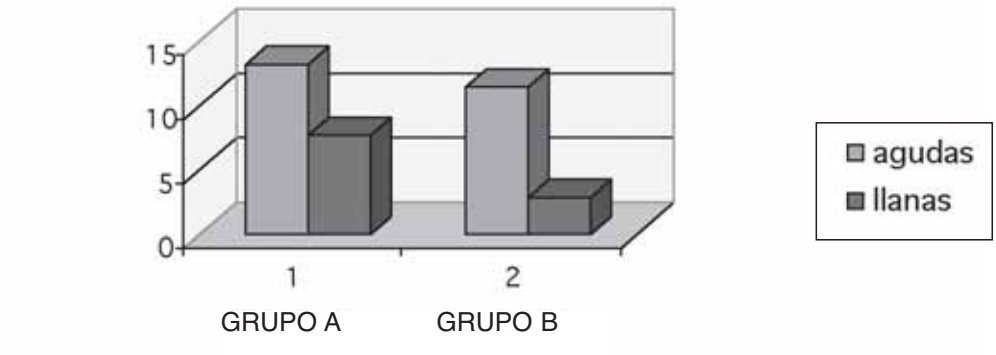
Figura 3: Comparación de los resultados de la percepción errónea de los sonidos (grupos A y B)



2.2.2. La acentuación

A continuación se presentan los resultados de la percepción de la acentuación, divididos en la identificación errónea de bisílabas (Fig. 4) y trisílabas (Fig. 5), y la comparación de los resultados entre el grupo A y B (Fig. 6). Respecto a las palabras bisílabas se han cometido casi dos veces más errores con las agudas que con las llanas. Al contrario, con las trisílabas, el porcentaje más alto de error se encuentra con las palabras llanas y esdrújulas; y el más bajo, con agudas. Además, según el tipo de error de identificación, las llanas se confunden más frecuentemente con las esdrújulas, y las esdrújulas con las llanas. Comparando los resultados del grupo A con el grupo B, el porcentaje de error ha descendido en mayor grado con las trisílabas cuando se identifican las llanas como esdrújulas y viceversa. Lo que menos ha mejorado ha sido la identificación correcta de las bisílabas y trisílabas agudas, lo que se puede explicar porque en esloveno el acento suele caer sobre la penúltima sílaba y hay pocas palabras agudas, sobre todo bisílabas.

Figura 4: Porcentajes de identificación errónea de la palabras bisílabas



Centro Virtual Cervantes

Figura 5: Porcentajes de la identificación errónea de la palabras trisílabas

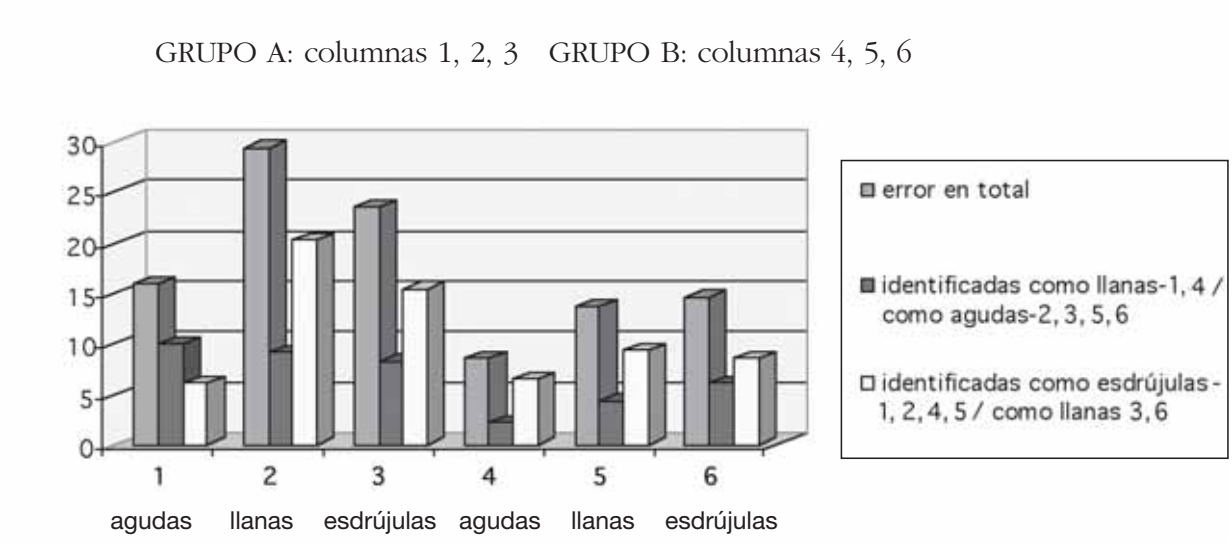
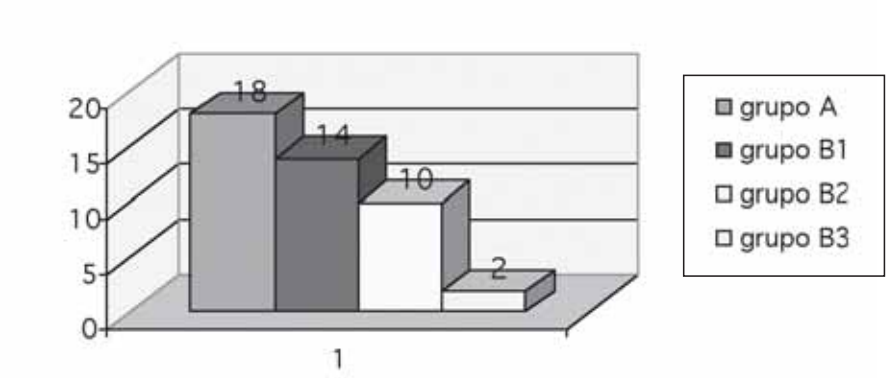


Figura 6: Comparación de los resultados de la percepción errónea de acentuación (grupos A y B)



2.2.3. La entonación

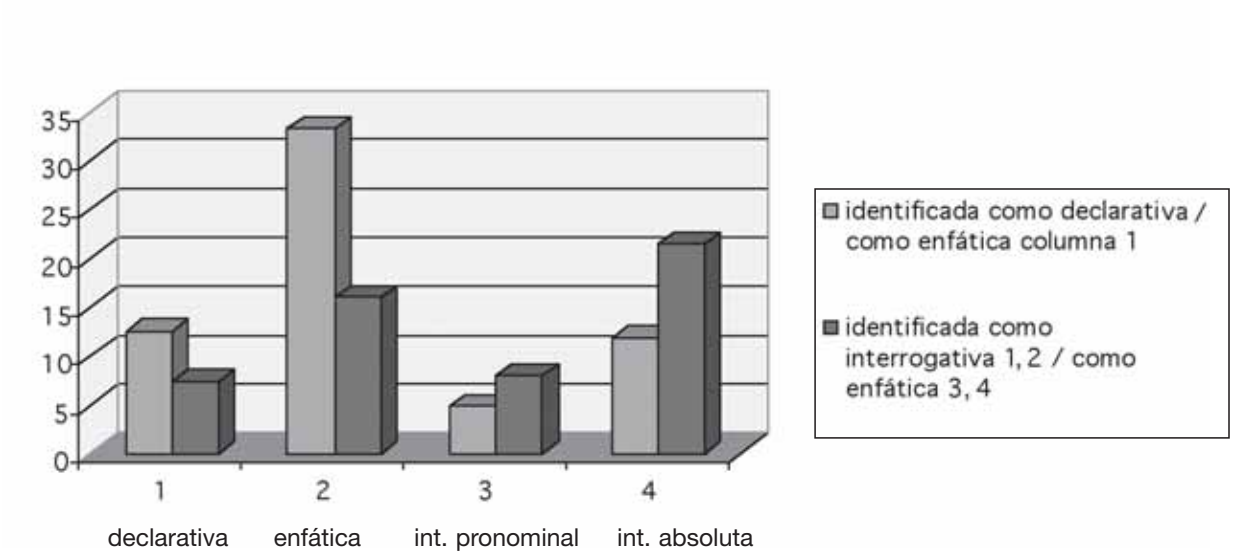
Los peores resultados han sido con la percepción de la entonación. Los del grupo A (Fig. 7) demuestran que la identificación errónea de los patrones entonativos es más alta con los enunciados enfáticos, que se identifican como declarativos en el 33,3 %, y en el 16,1% como interrogativos. Esto se explica por el uso del tonema descendente en español que se interpreta como declarativo, porque en esloveno, para expresar los enunciados enfáticos, prevalece

Centro Virtual Cervantes

el uso del tonema ascendente. Siguen las preguntas absolutas que se confunden con las enfáticas en un 21,4%, probablemente por la misma razón, y en un 11,9% con enunciados afirmativos. Los enunciados afirmativos se identifican en un 12,6% como enfáticos y un 7,4% como interrogativos. Probablemente porque el español tiene un campo tonal más amplio, se puede decir que hay más diferencia en el tono entre el primer y el último pico de un grupo fónico y que la flexión final es bastante inclinada. Al contrario, el esloveno tiende a una entonación neutra con las curvas melódicas poco marcadas. Lo menos problemático para los eslovenohablantes es identificar correctamente los enunciados interrogativos de preguntas pronominales, que se identifican como afirmativas en un 4,8%, y como enfáticas en un 8%. Resulta que las preguntas pronominales son más fáciles de identificar porque empiezan con el pronombre interrogativo, que ayuda a identificar el enunciado como pregunta.

Los oyentes del grupo B (Fig. 8) han hecho la prueba bastante mejor, pues se ha comprobado que el error disminuye aumentando el tiempo de aprendizaje, pero se mantiene la correlación entre el porcentaje y el tipo de error (fig. 9). Lo más interesante es que desciende en mayor grado el porcentaje de errores que llegan a los porcentajes más bajos del grupo A y que los porcentajes altos de ciertos errores bajan muy poco. Por ejemplo, los errores de identificación de las preguntas absolutas: el grupo A los han confundido con las afirmativas en un 11,9% y con las enfáticas en un 21,4%; el grupo B con las afirmativas tan sólo en un 2,9%, pero con las enfáticas en un 20,2%.

Figura 7: Porcentajes de la identificación errónea en la entonación del grupo A



Centro Virtual Cervantes

Figura 8: Los porcentajes de la identificación errónea de la entonación del grupo B

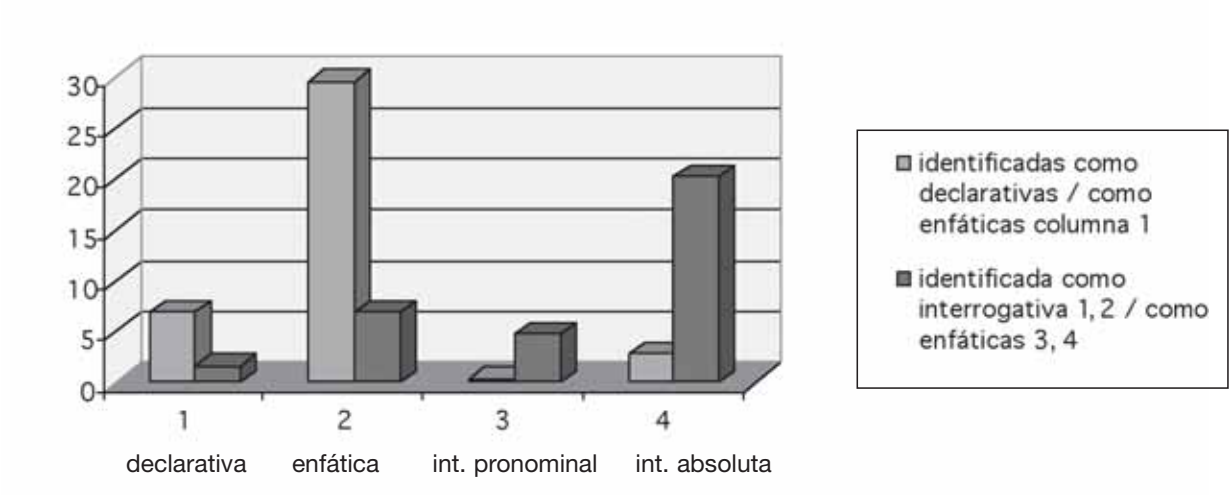
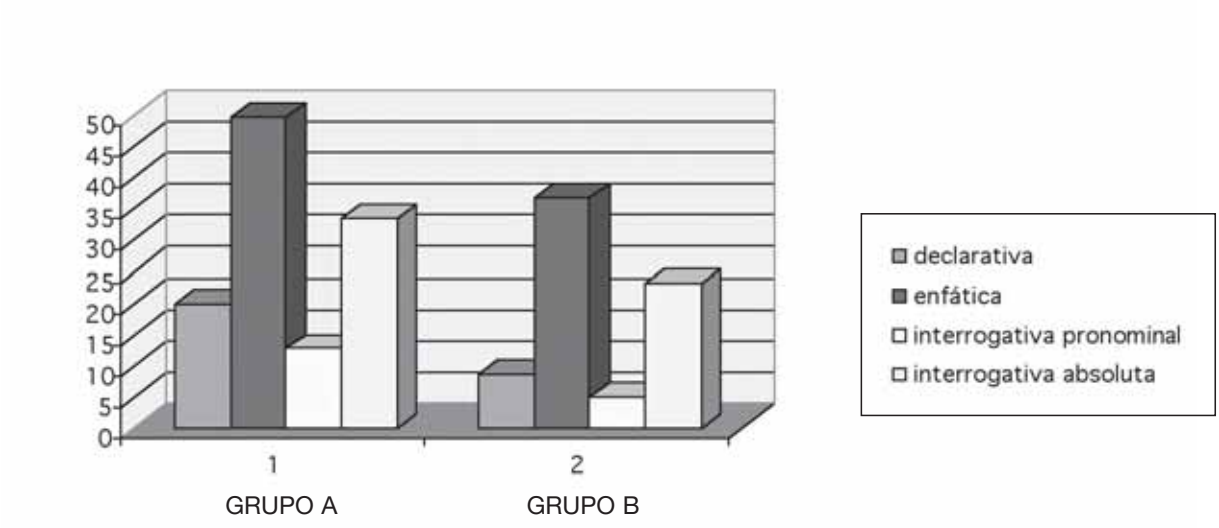


Figura 9: Porcentajes de identificación errónea de la entonación en los patrones básicos (grupos A y B)



Centro Virtual Cervantes

Figura 10: Comparación de la percepción errónea de la entonación (grupos A y B)

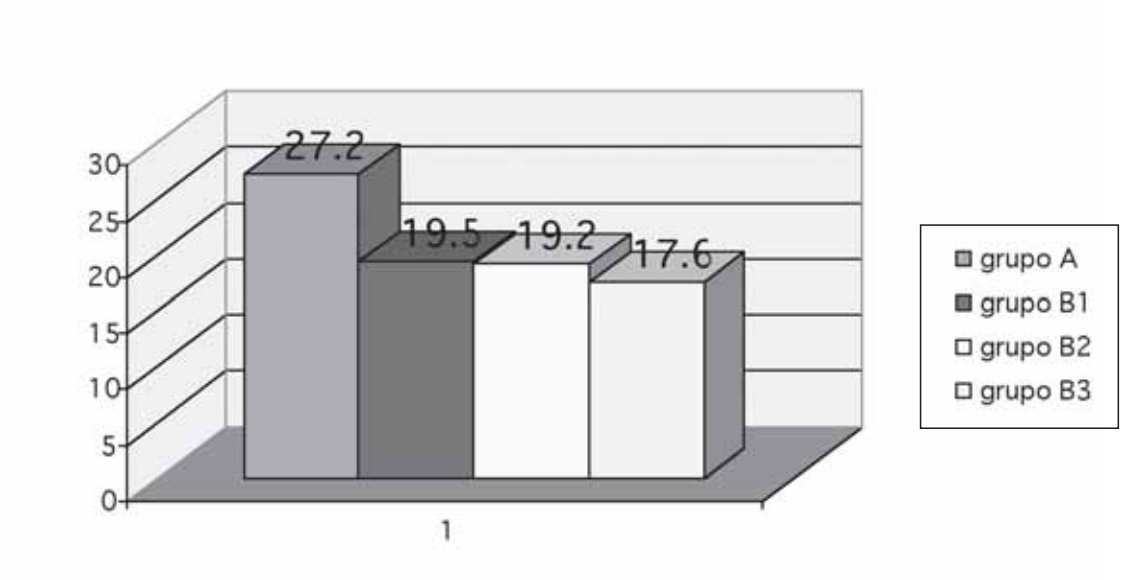
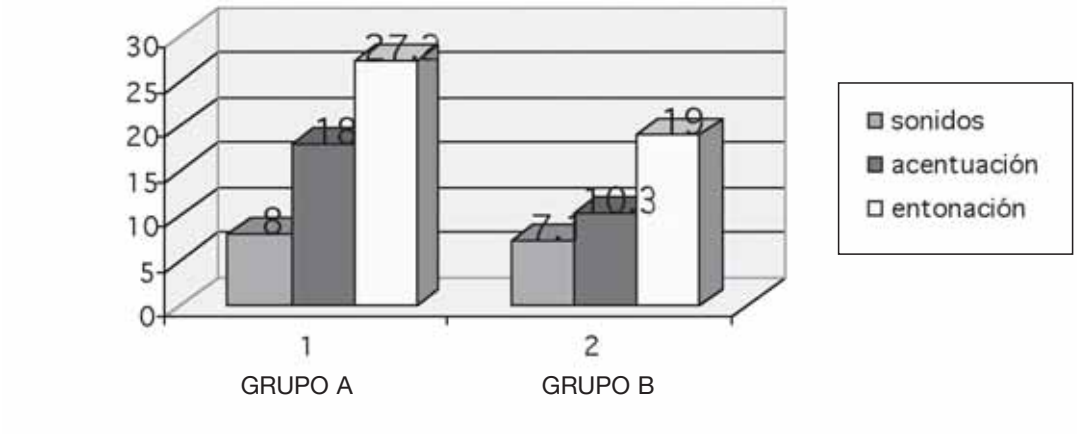


Figura 11: Comparación de los resultados de la percepción errónea de la pronunciación (grupos A y B)



3. Conclusiones

En general, los eslovenos hablan bien las lenguas extranjeras y no tienen muchas dificultades con el aprendizaje de la pronunciación. Sin embargo, existen diferencias entre el sistema fonético-fonológico esloveno y del español que pueden generar la ininteligibilidad y formación del acento extranjero.

Centro Virtual Cervantes

Las pruebas auditivas de percepción han demostrado que los hablantes eslovenos tienen el porcentaje más alto de identificación errónea con los rasgos fonéticos cuya realización es diferente de un sistema a otro. Además, los resultados de las pruebas muestran que el mayor problema lo representa la identificación correcta de la entonación, seguida por la acentuación y los sonidos, cuya percepción correcta no parece ser difícil para los eslovenos (Fig. 11). Este hecho nos da una prueba muy importante para sostener la teoría de que no sólo los sonidos, que han sido tradicionalmente el objetivo central de la enseñanza de la pronunciación, sino que también y, sobre todo, la prosodia desempeña una papel decisivo en la pronunciación correcta y legible y, sin lugar a dudas, debe ocupar mayor parte de tiempo en la enseñanza de la pronunciación. La comparación de los resultados de las pruebas del grupo A y del grupo B nos lleva a otra conclusión significativa: el proceso instructivo ayuda a disminuir la percepción errónea, es decir, que cuanto más larga sea la duración del proceso instructivo y la exposición al *input* en la lengua meta tanto más correcta será la percepción, y consecuentemente, la producción. Esto demuestra sobre todo la percepción de la acentuación y entonación, y en un menor grado, la percepción de los sonidos.

De la comparación del sistema fonético-fonológico esloveno con el del español, de los resultados de las pruebas auditivas y de los ejemplos de la producción de los eslovenohablantes (Gospodarič, 2003), se puede concluir que en la enseñanza de la pronunciación a eslovenohablantes debería ponerse la atención en los siguientes rasgos segmentales y suprasegmentales:

- Pronunciación de las vocales [a, e, o, u] con un grado intermedio de abertura

- Diptongos crecientes y triptongos

- Consonantes [β, ɣ, ð, r]

- Diferencias entre [ɲ]-[ni] y [ʎ]-[li]

- Consonantes [θ, x, s] cuando se pretende la pronunciación del acento castellano-peninsular

- Consonantes [ʎ , j, ɲ , tʃ] cuando se pretende una pronunciación más correcta y perfecta

- Pronunciación ortográfica de las grafías *h, j, ll, ñ, z, ce, ci, ge, gi, gue, gui, que, qui*

Centro Virtual Cervantes

- La acentuación y el ritmo, en general y, en particular, la acentuación de las palabras agudas con valor fonológico

- La entonación de todo tipo de enunciados, especialmente de los enfáticos y las preguntas absolutas

Para concluir, en la Figura 12 se propone una secuenciación del sílabo para la enseñanza de la pronunciación española a hablantes eslovenos usando los niveles comunes del *Marco Común de Referencia Europeo*. No obstante, los contenidos elegidos deben ser modificados conforme a las necesidades de los alumnos y otras circunstancias que acompañan un curso particular.

Figura 12: Secuenciación de los contenidos de la enseñanza de la pronunciación española para eslovenohablantes

NIVEL	CONTENIDOS
C2	Refinamiento de todos los elementos de la pronunciación, acercándose lo más posible a la variante estándar y coloquial hablada por los nativos.
C1	*Sonidos*: reconocimiento de los rasgos típicos de las variantes del español, refinamiento de la producción de los sonidos de la variante estándar y coloquial elegida por el alumno. *Acentuación*: el ritmo del discurso en general. *Entonación*: patrones entonativos de las frases más complejas, matices sutiles de significados expresados por la entonación, sobre todo enfáticos. Atención a la fluidez de todos los rasgos del discurso, la corrección de los rasgos que provocan el efecto de acento extranjero.
B2	*Sonidos*: los diptongos crecientes y triptongos, las consonantes [ʎ, j, ɲ, tʃ]. *Acentuación*: el uso de la tilde con monosílabas, identificación y producción del sirrema y la sinalefa. *Entonación*: patrones entonativos de las frases compuestas. Atención a la fluidez de discurso en general, la corrección de los rasgos que provocan el efecto de acento extranjero.
B1	*Sonidos*: identificación y producción de los diptongos y triptongos, identificación y producción de la diferencia entre [ɲ] - [ni] y [ʎ] - [li], y otros grupos consonánticos, la producción de las consonantes [β, ɣ, ð , r], (y las consonantes [θ, x, s] con la variante castellana-peninsular). *Acentuación*: identificación y producción de la sílaba fuerte de palabras, sobre todo las agudas, el uso del acento ortográfico, identificación y producción del ritmo de la frase compuesta en la cadena hablada.

Centro Virtual Cervantes

	Entonación: patrones entonativos de las frases compuestas, entonación de los enunciados enfáticos y las preguntas absolutas. Atención a la fluidez de las frases o discursos más largos, la corrección de los rasgos que afectan la comprensibilidad e inteligibilidad.
A2	*Sonidos*: identificación y producción de las vocales [a, e, o, u] y las consonantes [β, ɣ, ð, r], pronunciación de las grafía *h, j, ll, ñ, z, ce, ci, ge, gi, gue, gui, que, qui.* *Acentuación*: las reglas de acentuación, identificación y producción de la sílaba fuerte de palabras agudas, llanas y esdrújulas, identificación y producción del ritmo de la frase en la cadena hablada. *Entonación*: segmentación del discurso en grupos fónicos, identificación y realización de los patrones básicos entonativos, sobre todo de los enfáticos y preguntas absolutas. Atención a la comprensibilidad e inteligibilidad en general y a la fluidez de las frases simples y discursos muy breves.
A1	*Sonidos*: alfabeto, identificación y producción de fonemas españoles. *Acentuación*: identificación de la sílaba fuerte de palabras agudas, llanas y esdrújulas, identificación del ritmo de la frase en la cadena hablada. *Entonación*: identificación y realización de los patrones básicos entonativos (declarativo, interrogativo, enfático). Atención a la comprensibilidad e inteligibilidad de la pronunciación.

Bibliografía

ANDERSON-HSIEH, J., R. JOHNSON y K. KOEHLER: «The Relationship between Native Speaker Judgements of Nonnative Pronunciation and Deviance in Segmentals, Prosody and Syllable Structure», *Language Learning*, 42, 1992, 529-555.

CASTINO, J.: «El impacto de un curso de fonética en la adquisición de la fonología española», *Cuadernos Cervantes*, enero 1996, 44-47.

CORTÉS, M.: *Fonología eslovena y española contrastadas y corrección fonética aplicada a eslovenohablantes,* Memoria de Máster, 1992, Universidad de Barcelona, (inédita).

DERWING, T. M., M. J. MUNRO y G. WIEBE: «Evidence in Favour of a Broad Framework for Pronunciation Instruction», *Language Learning*, 48, 1998, 393-410.

ELLIOT, A. R.: «On the Teaching and Acquisition of Pronunciation within a Communicative Approach», *Hispania*, 80, 1997, 95-108.

Centro Virtual Cervantes

GOSPODARIČ, K.: *La enseñanza de la pronunciación del español como lengua extranjera*, Memoria de Máster, 2003, Universidad de Salamanca, (inédita).

MCER: INSTITUTO CERVANTES (Trad.): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid: MECD-Anaya, 2002. (COUNCIL OF EUROPE: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe, 2001), [en línea] <http://cvc.cervantes.es/ obref/marco/>

MUNRO, M. J. y T. M. DERWING: «Foreign Accent, Comprehensibility, and Intelligibility in the Speech of Second Language Learners», *Language Learning*, 49, Supplement 1, 1999, 285-312.

NEUFELD, G.: «On the Aquisition of Prosodic and Articulatory Features in Adult Language Learning», *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System* (Ed. IOUP G. y H. WEINBERG), Nueva York: Newbury House, 1987, 337-348.

Centro Virtual Cervantes