¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?

José María Lahoz-Bengoechea
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

La Fonética contrastiva, como parte de la Lingüística contrastiva, tiene por objetivo la comparación de los sistemas de la lengua materna del alumno (L1) y de la lengua meta (L2/LE), en este caso, en el ámbito fonético y fonológico[1]. Dicha comparación permite anticiparse a los errores que más probablemente cometerá el alumno, y lo que es más importante: conocer sus causas e idear soluciones eficaces.

Este trabajo presenta una serie de aportaciones de la Fonética contrastiva y enumera algunos de los aspectos que deben ser abordados a la hora de realizar un análisis contrastivo, tanto en el ámbito de lo segmental como de lo suprasegmental. Tras dicha exposición, se plantean algunas líneas de actuación recomendadas para sacar el mayor provecho posible de esas contribuciones potenciales.

2. Lo que la fonética contrastiva puede hacer por nosotros

2.1. Comparación de los elementos segmentales

2.1.1. Inventario de sonidos

Lo primero que cabe plantearse al realizar la comparación segmental entre dos lenguas es si un determinado sonido de la lengua meta existe o no en la L1 del alumno. Lógicamente, si un sonido no existe como pronunciación posible de ningún fonema, resultará totalmente extraño al alumno y, en principio, puede ser una fuente de errores. Lo más habitual es que el alumno perciba dicho sonido de una manera suficientemente similar a otro de su propia lengua y lo clasifique, junto con este, dentro de una misma categoría fonológica[2]. Por consiguiente, en un principio no será capaz de reproducir el sonido original, sino que pronunciará ese sonido de su L1 al que lo ha asimilado.

Por ejemplo, en mandarín no existe la vibrante [ɾ]. Así, los alumnos que son hablantes nativos de mandarín perciben ese sonido como similar a su [l], y lo categorizan bajo

1. Aunque el uso ha consolidado la preferencia por la denominación "Fonética contrastiva", esta suele entenderse como un término que engloba tanto la Fonética contrastiva, en sentido estricto, como la Fonología contrastiva. En cualquier caso, a la hora de realizar el análisis comparativo, es fundamental reconocer si la naturaleza de una determinada diferencia entre ambas lenguas es fonética o fonológica. Si es fonológica, esta puede ocasionar problemas de comunicación potencialmente mayores que si la diferencia es fonética. Por este motivo, normalmente el profesor deberá dar prioridad a la corrección de los errores de origen fonológico. Solo posteriormente pasará a resolver los problemas de un mayor nivel de detalle fonético, con vistas a reducir o eliminar el llamado *acento extranjero*.

2. A veces ocurre que el sonido meta es lo bastante distinto como para no confundirse con ningún sonido de la L1. Véase, por ejemplo, Flege (1987, 1998). Este último argumenta que es más fácil crear una nueva categoría fonológica correspondiente a la L2 si dicha categoría se basa en un rasgo no utilizado por el sistema materno. En estos casos, el aprendizaje puede resultar más fácil, ya que suele bastar con un entrenamiento articulatorio, pero no es necesario superar en primer lugar las dificultades de percepción.

su fonema /l/. La falta de discriminación de la diferencia existente entre esos dos sonidos los lleva a tratarlos como una misma cosa y, al no percibir la distinción, tampoco son capaces de reproducirla, de modo que pronuncian una [l] en su lugar[3].

Se trata del típico caso de sordera fonológica, concepto propuesto por primera vez por Petar Guberina y después incorporado al método verbotonal de corrección fonética (*vid*. Renard 1971). La sordera fonológica se puede definir como:

> La dificultad (o imposibilidad virtual) de reconocer una diferencia fonética cuando ésta se basa en una distinción acústica que, para la lengua nativa del oyente, no es relevante. La falta de distinción, además, implica que esa persona no sabrá reproducir esa diferencia (Lahoz-Bengoechea 2011: 166).

Lo que la Fonética contrastiva nos enseña en un caso como este es que el origen del problema es de naturaleza perceptiva y, por tanto, la solución debe venir de la mano de ejercicios de percepción auditiva (de discriminación —o reconocimiento de las diferencias de detalle fonético— y de identificación —o clasificación en la categoría fonológica correcta, que en este caso habrá que crear nueva—). Por supuesto, este tipo de ejercicios no exime de otros más bien orientados al entrenamiento muscular y la adquisición de hábitos articulatorios (para el caso de ejercicios facilitadores de la pronunciación de la [r], véase, por ejemplo, Luque 2012).

2.1.2. Restricciones posicionales

Para que no se produzca interferencia entre las dos lenguas, no basta que el sonido meta exista en la L1. Lo siguiente que cabe preguntarse es si existe en las mismas posiciones prosódicas (por ejemplo, inicio o final de sílaba, o inicio o final de palabra). A menudo, la manifestación fonética de un fonema cambia de forma automática —e inconsciente— en función de la posición que ocupe. También puede ocurrir que ciertas posiciones estén vetadas. Para un hablante de una lengua, resulta muy difícil reproducir un sonido en una posición que su sistema fonológico no permita, aunque sí sea perfectamente capaz de articularlo en otra posición. Ello es debido a que la alternancia alofónica se realiza de manera inconsciente, ya que no tiene efectos distintivos sobre el significado.

Por ejemplo, en inglés existe un sonido [p] similar al del español. Sin embargo, dicho sonido se encuentra en distribución complementaria con una variante aspirada, [p^h], que es la que aparece en posición inicial de palabra, y también en inicio de sílaba acentuada[4]. Sabemos, por Fonética general, que los sonidos tienden a reforzarse en posición inicial de unidad prosódica (véase, por ejemplo, Fougeron 1999; Keating 2006). Una de las consecuencias de dicho refuerzo es un aumento de la presión del aire que se acumula dentro de la boca durante la pronunciación de las consonantes (Lahoz-Bengoechea 2006, 2015). Si dicha presión supera los límites tolerados por la base de articulación de esa lengua, se modifica la articulación para reducir la presión intraoral

3. Audio: "En el estanque de mi casa hay una [l]ana"
4. Estas dos posiciones, aparentemente sin relación entre sí, tienen en común el ser iniciales de pie acentual (donde el pie es una unidad prosódica intermedia entre la sílaba y la palabra).

(Lahoz-Bengoechea 2015). En el caso de la /p/ inglesa, se deshace la oclusión y se libera el aire acumulado, que es lo que se percibe como el momento de aspiración de la [p^h][5].

En definitiva, el origen de la aspiración de las oclusivas sordas del inglés está en que su base de articulación es menos tensa que la del español, y por eso tolera peor la presión intraoral. Para solucionar este problema, se puede recurrir a ejercicios encaminados a aumentar la tensión articulatoria, muchos de ellos basados en una tensión corporal generalizada, como pedir al alumno que pronuncie mientras empuja con fuerza contra la pared.

2.1.3. Variaciones contextuales

Entre las variaciones alofónicas de los fonemas, es importante distinguir entre aquellas motivadas por la posición prosódica que ocupan —como se ha visto en el apartado anterior— y las que dependen del contexto segmental adyacente. Las primeras se caracterizan por procesos de refuerzo o debilitamiento, según los casos, mientras que las últimas representan casos de coarticulación o de asimilación; es decir, que las realizaciones de un alófono pueden estar influidas por una anticipación o una persistencia de los gestos articulatorios propios de otros sonidos circundantes.

Por ejemplo, en japonés existe un fonema /h/, que se pronuncia [h] seguido de cualquier vocal, excepto de [ɯ] (la u japonesa se pronuncia sin redondeamiento de labios), en cuyo caso se pronuncia [ɸ] (como una *f* bilabial, en lugar de labiodental), c*f*. Ito y Mester (1995). En cambio, en japonés no existen ni el sonido [x] (la *j* española) ni [f]. Por recategorización perceptiva (*vid.* § 2.1.1), los estudiantes japoneses de español pronuncian [h] cuando pretenden pronunciar nuestra *j*, pero esta [h] se convierte en [ɸ] cuando va seguida de *u*, y nosotros la interpretamos como una /f/. En ocasiones, esto puede llegar a poner en riesgo la distinción entre los miembros de un par mínimo, como *juego - fuego*.

Al igual que en el caso expuesto en el § 2.1.1, para solucionar este problema son necesarios ejercicios de percepción, acompañados de prácticas de producción orientadas a que el estudiante tome consciencia de la alternancia que está produciendo automática-mente y, poco a poco, logre evitarla.

2.1.4. Detalle de la realización fonética

Puede ocurrir que tanto la L1 del alumno como la lengua meta tengan un fonema con unas realizaciones fonéticas prácticamente idénticas entre ambas lenguas, pero con algún pequeño matiz que las diferencie, y que sea necesario corregir si se quiere obtener un acento lo más parecido posible al nativo.

Si comparamos el sistema vocálico del francés y el español, por ejemplo, normalmente se piensa en las vocales nasales, en la diferencia entre vocales medio cerradas y medio abiertas, o en las vocales anteriores redondeadas, todas éstas características fonológicas del francés que contrastan claramente con su ausencia en español. No

5. Audio: "Y me [ph]use super nervioso".

obstante, hay un fonema aparentemente compartido que se diferencia, sin embargo, en su realización fonética. En español, el fonema /i/ se pronuncia de una forma más relajada que en francés, y con la lengua no tan adelantada. En términos acústicos, el objetivo de la [i] española es maximizar el valor de su segundo formante (F2). En cambio, la [i̟] francesa se pronuncia con la lengua más adelantada, y con un pico de presión de aire en la zona alveolar, de modo que es el valor de *F*3 el que se maximiza (Gendrot, Adda-Decker, y Vaissière 2008)[6]. Esto se puede reflejar en la transcripción mediante la suscripción de un signo diacrítico "+", previsto por el Alfabeto Fonético Internacional (AFI)[7]. La práctica habitual de realizar una transcripción menos estrecha puede acarrear el problema de que los lectores piensen que ambos sonidos se pronuncian igual, cuando en realidad no es así.

Diagnosticado el problema, se puede proponer una solución eficaz, que debe partir de ejercicios de percepción (en este caso, de discriminación de las pequeñas diferencias fonéticas). Además, puesto que un francófono pronunciará esta vocal con la lengua más adelantada de lo debido para el prototipo de [i] española, se deben buscar ejercicios que sitúen dicho segmento rodeado por un contexto que ayude a retrasar la lengua como, por ejemplo, entre consonantes velares (*aguijón*). También se puede pedir al alumno que se tumbe boca arriba mientras habla, para que la propia fuerza de la gravedad recoloque la lengua en el lugar apropiado. Por último, se pueden realizar ejercicios de relajación corporal, o situar la /i/ a final de una oración enunciativa, donde la entonación descendente contribuirá a disminuir la tensión (Renard 1971).

2.2. Comparación de los elementos suprasegmentales

2.2.1. Base de articulación

Uno de los aspectos suprasegmentales más importantes en el proceso de aprendizaje de una L2 es la llamada base de articulación, que se refiere a los hábitos de planificación y ejecución motora de los distintos gestos articulatorios, caracterizados por una serie de ajustes —laríngeos y supralaríngeos— de largo alcance temporal (*i. e.* no afectan solo a un segmento determinado, sino a todos los segmentos de una unidad prosódica mayor: la frase entonativa, *cf.* Lahoz-Bengoechea, 2015).

El nivel de tensión articulatoria es uno de los principales ajustes, aunque no el único, que diferencia la manera de ejecutar los gestos articulatorios de las distintas lenguas. Por ejemplo, se ha visto en el § 2.1.2 que el inglés tiene una base de articulación más relajada que el español, y que eso hace que se resista peor la presión intraoral acumu-lada durante la pronunciación de sonidos que se ven reforzados como consecuencia de la posición prosódica que ocupan. De ahí la aparición de distensiones aspiradas en el caso de las oclusivas sordas situadas en inicio de pie acentual, p. ej. [pʰ].

La misma característica, esto es, una base de articulación relajada, tiene otras consecuencias en otros tipos de sonidos. Así, hay determinadas vocales que, cuando apare-

6. Audio: "Sí, sí".
7. Vaissière (2007) propone una notación alternativa al AFI para este tipo de detalle fonético.

cen en posición final de palabra y además van en sílaba no acentuada, tienden a pronunciarse como diptongos. Por ejemplo, un estudiante anglófono de español puede decir [ˈniɲəʊ̯] por *niño*, o [əsˈtuʧəɪ̯] por *estuche*. Al igual que en el caso de la aspiración, esta bimatización, es decir, la aparición de dos momentos diferenciados en lo que debería ser un único sonido, se debe a que la tensión es demasiado escasa como para poder mantener una misma posición articulatoria durante mucho tiempo.

Estos dos fenómenos propios de la interlengua de los anglohablantes que estudian español tienen un mismo origen, relacionado con la menor tensión articulatoria. Tal diagnóstico permite atajar ambos problemas a la vez con un mismo tipo de ejercicios (basados en la tensión generalizada de todo el cuerpo). Este caso permite ilustrar el papel clave de la fonética contrastiva a la hora de proponer soluciones eficientes.

Además del grado de tensión, la base de articulación incluye otros ajustes que tienen que ver con la tendencia de los distintos órganos del habla a adoptar ciertas posiciones, lo que dota a un idioma determinado de una especie de timbre promedio (p. ej. más palatal, más atrasado, con la boca más abierta, etc.). Todos estos parámetros deben ser considerados a la hora de realizar el análisis contrastivo de dos lenguas, para poder predecir las causas del acento extranjero, y remediarlas, intentando que el alumno aprenda cómo debe predisponer sus órganos articulatorios al hablar en la lengua meta[8]. Dicha configuración determina, entre otras cosas, la vocal que se emplea en las llamadas *pausas llenas*, o vocal de duda. Por ejemplo, cuando un hispanohablante interrumpe momentáneamente su discurso para darse tiempo y pensar lo que va a decir a continuación, puede optar por el silencio (pausa) o, más habitualmente, por una vocal [eː] mantenida en el tiempo. En cambio, un hablante nativo de inglés usará la [əː][9], mientras que un francés preferirá la [œː][10]. Es importante enseñar a los alumnos a dudar en español.

2.2.2. Estructura silábica

La estructura silábica sigue patrones diferentes en cada lengua. Al realizar el contraste, cabe preguntarse si tanto en la L1 como en la L2 existen las mismas posiciones silábicas. La posición de núcleo y la de ataque son universales, pero no lo es la de coda, como tampoco es universal la opción de tener constituyentes ramificados (por ejemplo, ataques complejos con grupos consonánticos)[11].

En español existen las codas, y también es posible la ramificación tanto del ataque como de la cima y de la coda. En cambio, en japonés, la posición de coda se encuentra restringida a una nasal o al primer miembro de una consonante geminada (*i. e.* duplicada), caso que, por el contrario, en español, apenas sí ocurre. Además, los grupos consonánticos en ataque están prohibidos en japonés. Esta diferencia estructural hace que

8. Para aprender más sobre el concepto de base de articulación, sus concepciones estáticas y dinámicas, y su relación con las posiciones de reposo o de preparación al habla, véase Gil Fernández (2007: cap. 3) y Puigvert Ocal (esta obra).
9. Audio: "[əː] cada día hay nuevos aspectos".
10. *Vid.* Candea, Vasilescu y Adda-Decker (2005) para un estudio acústico de las vocales de duda en diferentes lenguas.
11. Adviértase que aquí se está hablando de la mera posibilidad de tener una determinada posición en la estructura. El asunto de qué segmentos pueden ocupar esa posición es un segundo paso del análisis, que se relaciona también con las restricciones fonotácticas de la lengua (vid. § 2.2.4).

los estudiantes japoneses introduzcan vocales de apoyo cuando hablan español, para preservar un tipo silábico propio de su L1 (el universal CV), p. ej. gracias [ɯɯˈɾaʃiasɯ̟][12].

Para corregir esto, se puede proponer al alumno que acelere progresivamente su tempo, para conseguir reducir y, finalmente, eliminar esas vocales de apoyo.

2.2.3. Fenómenos de reestructuración prosódica

Las reglas de conformación de la estructura silábica se aplican en el seno de la palabra morfosintáctica. Sin embargo, al introducirse en el discurso, hay lenguas que incorporan una regla de reestructuración o resilabeo, que a veces puede ser optativa y otras veces obligatoria. En cambio, hay otras lenguas en las que este fenómeno no se produce.

El español es una lengua de resilabeo generalizado a todos los contextos posibles según la siguiente regla.

> (1) Regla del resilabeo en español
> Si la primera sílaba de una palabra empieza directamente por su núcleo, dicha sílaba se unirá a los segmentos finales de la palabra anterior hasta conseguir formar una sílaba con el máximo ataque posible.

Por ejemplo, mis amigos se resilabea como *mi.sa.**mi**.gos*[13]; *el arte antiguo* como *e.**lar**.tean. **ti**.guo*[14]; *otro invierno* pasa a ***o**.troin. **vier**.no*; y *una hormiga*, a pesar de la "h" gráfica, también experimenta resilabeo: ***u**.nahor. **mi**.ga.* La tendencia a la sinalefa en español es muy fuerte, y une incluso vocales que no formarían diptongo en interior de palabra. Únicamente puede romperse (y no siempre) si la segunda vocal está acentuada, p. ej. ***com**.pra. **o**.ro*. Además, siguiendo la regla expuesta en ??, también hay resilabeo si la segunda palabra empieza por diptongo decreciente: *el aire*, *su audacia*, etc. En cambio, no se produce resilabeo si el diptongo es creciente, a pesar de empezar por vocal, puesto que esta no es nuclear. En tales casos, la paravocal se consonantiza para reforzar la separación de sílabas: *con hielo* [konʲ. ˈɟe.lo], *ese hueco* [ˈe.se. ˈɥ̟ɥ̟e.ko].

En cambio, otras lenguas no experimentan ningún tipo de resilabeo. Por ejemplo, tanto en inglés como en alemán, se produce un refuerzo prosódico de las vocales situadas en inicio de pie (y el inicio de palabra siempre coincide con un inicio de pie). El gesto articulatorio más característico de una vocal es la aproximación de los pliegues vocales para desencadenar la fonación. En posiciones prosódicas fuertes, la magnitud de este gesto se amplía y llega a provocar una oclusión glotal, [ʔ], previa al inicio de la vocal[15]. Felizmente, esta oclusiva ocupa el espacio consonántico propio del ataque

12. Audio: "Sí, gracias".
13. Se señala en negrita la sílaba acentuada de las nuevas palabras fonológicas resultantes.
14. El resilabeo es el nombre genérico del proceso, tanto si la palabra anterior acaba en consonante como en vocal. Sin embargo, este último caso recibe también el nombre específico de *sinalefa*. En la sinalefa, dos sílabas originales se funden en una sola; en cambio, en el resilabeo consonántico, se produce una reasignación del último segmento de coda de una sílaba al ataque de la siguiente.
15. Lahoz-Bengoechea (2015) argumenta que esta explicación a la inserción de la oclusiva glotal puede derivarse indirectamente del tipo de explicaciones que da un modelo de producción del habla como el de *task dynamics* (véase, por ejemplo, Byrd y Saltzman 2003).

silábico, vacío en la forma fonológica subyacente, y de este modo se evita la necesidad de realizar ninguna reestructuración.

Por este motivo, cuando hablan español, los hablantes nativos de inglés o alemán suelen introducir un ataque glotal al inicio de las palabras que empiezan por vocal, en lugar de aplicar el resilabeo[16]. Es preciso enseñarles a estos alumnos la regla que opera en español en estos casos. Para practicar la producción del resilabeo, se pueden hacer ejercicios arrastrando la pronunciación. A veces también ayuda escribir las palabras juntas, o con sus sílabas reagrupadas, para que el estudiante se forme una imagen mental adecuada.

Por otro lado, el resilabeo desdibuja las fronteras entre palabras, con lo que dificulta el acceso al léxico para los alumnos que no dominan dicho fenómeno de reestructu-ración, y eso merma su capacidad de comprensión auditiva[17]. Por ello es necesario plantearles ejercicios de percepción para practicar la localización de los inicios de unidades léxicas.

2.2.4. Restricciones fonotácticas

El concepto de fonotáctica alude al conocimiento intuitivo que tienen los hablantes sobre las secuencias de sonidos que son posibles o imposibles dentro de las palabras de su lengua. Es un conocimiento inductivo y de tipo estadístico que se adquiere observando los patrones fonológicos del léxico. Incluye información sobre la posición o posiciones silábicas que puede ocupar cada fonema, así como sobre las combinaciones lineales que puede establecer con otros fonemas, con la especificación de si dichas combinaciones son tautosilábicas (*i. e.* se dan en la misma sílaba) o heterosilábicas (en distinta sílaba)[18].

Dados dos sonidos cualesquiera que existan en una lengua, puede ocurrir que estos nunca aparezcan uno seguido del otro dentro de una misma palabra, pero que sí se encuentre tal secuencia a través de frontera de palabra. Estos patrones fonológicos son especialmente relevantes, en la medida en que tienen un papel en la comprensión auditiva. A diferencia de los espacios que separan las palabras en la lengua escrita, la cadena hablada no suele presentar silencios que demarquen las fronteras léxicas (desde luego, la posible aparición de pausas no responde a esta función, sino que se explica por otros motivos, *cf*. Gil Fernández 2007: 298-305, y las referencias allí incluidas). Los oyentes, por tanto, deben enfrentarse a la tarea de segmentar el continuo sonoro para identificar las palabras que componen un determinado enunciado (Cutler, Mehler, Norris, y Segui 1986, entre otros; *vid*. Lahoz-Bengoechea 2014 para un estado de la cuestión). Una de las estrategias de localización de fronteras de palabra se basa, precisamente, en la detección de secuencias fonotácticas imposibles en el seno de una misma unidad léxica.

16. Audio: "Cortaba [ʔ]el [ʔ]ajo".
17. Para una revisión de las interacciones entre la prosodia y el acceso al léxico, *vid*. Lahoz-Bengoechea (2014).
18. Para Blevins (2003), la comparación de lenguas arroja evidencias de que la referencia de la fonotáctica a las posiciones silábicas es, cuando no empíricamente inadecuada, al menos innecesaria, y puede suplirse con indicaciones de secuencias lineales de rasgos fonológicos, segmentos, y límites de morfema o de palabra. Tanto si se acepta esa visión como si no, la presente discusión no se vería afectada.

Ahora bien, cada oyente busca las secuencias marcadoras de frontera propias de su L1, que no necesariamente coinciden con las de la lengua meta. En consecuencia, puede pasar por alto algunas marcas importantes que lo ayudarían en el acceso al léxico, y eso aumentará la dificultad de identificar en tiempo real todas las palabras del enunciado, de modo que puede darle la sensación de que "el interlocutor habla demasiado rápido", cuando en realidad no es un problema de velocidad de locución o tempo, por parte del hablante nativo, sino de velocidad de decodificación, por parte del oyente extranjero.

Por ejemplo, tanto en inglés como en español existen los sonidos [s] y [ʧ], y en ambas lenguas la [s] puede aparecer en posición de coda (final de sílaba) y la [ʧ] en posición de ataque (inicio de sílaba). Sin embargo, solo en inglés pueden aparecer en secuencia dentro de una palabra, p. ej. *question* [ˈkʰwes.ʧən]. En cambio, la presencia de una [s] seguida de [ʧ] en español necesariamente indica una frontera de palabras, p. ej. *Me encantan lo*[s ʧ]*orizos de Pamplona*.

Conviene que un estudio contrastivo indique las diferencias en lo que se refiere a este tipo de secuencias fonotácticas, y que dichas diferencias se enseñen a los alumnos, mediante ejercicios de entrenamiento auditivo en los que haya que señalar, a medida que se oye un fragmento sonoro, cuándo aparecen las secuencias que cumplen una función marcadora de frontera (*cf*. Al-Jasser 2008). De ese modo se acostumbrarán a prestar atención a tales índices y eso mejorará su comprensión auditiva.

2.2.5. Tipo rítmico

Cada lengua utiliza, de entre su inventario de unidades prosódicas, un elemento, menor a la palabra fonológica, como unidad de agrupación periódica (Jun 2005). Así, hay lenguas —como el español— con un ritmo basado en la sílaba, en la medida que cada inicio de sílaba se distribuye en intervalos de tiempo más o menos regulares. En cambio, otras lenguas —como el inglés— basan el ritmo en el pie acentual, con el consiguiente efecto de que las sílabas acentuadas aparecen más o menos equidistantes unas de otras. En estos casos, por el contrario, se observan notables diferencias entre la duración de las distintas sílabas: cuando hay muchas sílabas átonas entre una sílaba acentuada y la siguiente sílaba acentuada, el intento de mantener la isocronía acentual lleva a reducir la duración de las vocales en esas sílabas átonas, mientras que la duración es mayor en las vocales de las sílabas acentuadas. Los timbres de las vocales reducidas tienden a confundirse en una vocal neutra, [ə], y esta característica perdura en los hablantes de inglés que estudian español, lo que a veces pone en peligro la comprensión, por ejemplo, haciendo que algunas palabras de concordancia masculina se perciban —a oídos españoles— como femeninas[19].

Para solucionar este problema, conviene realizar numerosos ejercicios de vocalización, en los que el alumno debe exagerar los grados de mayor o menor abertura de la boca, o de mayor o menor redondeamiento de labios. Además, puesto que el origen del error es rítmico, son de ayuda los ejercicios con poemas y canciones.

19. Audio: "[əː] Cad[ə] dí[ə] hay nuev[ə]s [ə]spectos".

2.2.6. Rasgos prosódicos asignados léxicamente

La mayoría de las lenguas —aunque no todas— asigna de manera individual a sus unidades léxicas una serie de rasgos de prosódicos, que forman parte de las características de ese vocabulario. En función de los tipos de rasgos asignados y de su implemen-tación fonética, se distinguen varios tipos de lenguas (Jun 2005), a saber: lenguas tonales, lenguas acentuales (entre las que se encuentran las de acento tonal y las de acento multidimensional[20]), y lenguas sin rasgos prosódicos de asignación léxica (comúnmente denominadas lenguas sin acento).

El cantonés, por ejemplo, es una lengua tonal, en la que cada sílaba de una misma palabra recibe, por especificación léxica, un tono, que se opone paradigmáticamente al resto de tonos posibles en el inventario de esa lengua. En cambio, no hay un contraste sintagmático entre las distintas sílabas, puesto que todas tienen tono y no hay ninguna que destaque sobre las demás (de hecho, puede haber varias sílabas seguidas con un tono alto). Cuando estas características se transfieren a una lengua meta que no es tonal, como el español, el resultado se percibe como *staccato* y excesivamente cantarín[21].

El efecto *staccato* se puede paliar mediante ejercicios en los que el alumno arrastre su pronunciación, para encadenar mejor las sílabas. Además, los ejercicios con cancio-nes pueden ser beneficiosos para dotar de prominencia a la sílaba acentuada. Por último, se pueden utilizar métodos de corrección basados en la manipulación de la voz del alumno mediante ordenador, donde el alumno, al oír su propia voz corregida, vence la sordera fonológica y repite correctamente (Lahoz-Bengoechea 2011, 2012b).

Las lenguas acentuales, a diferencia de las tonales, asignan la prominencia a una sílaba de la palabra: la sílaba acentuada. En estos casos, por tanto, se produce un contraste sintagmático entre esa sílaba y las demás. Ahora bien, si en la implementación fonética de dicha prominencia interviene fundamentalmente el tono —como es el caso del japonés—, se habla de lenguas de acento tonal. Otras veces, por el contrario, el tono depende en gran medida del contorno entonativo en que se inserte la palabra, aunque siempre la sílaba léxicamente acentuada supone un punto de anclaje para dichos contornos. En esos casos, puesto que el tono puede aparecer desalineado con la sílaba acentuada, intervienen otros rasgos prosódicos para asegurar la correcta identificación de tal sílaba. Es por ello que se puede hablar de acento multidimensional.

El español y muchas de las lenguas europeas, por ejemplo, pertenecen a este tipo. Sin embargo, dentro de este gran grupo también existen diferencias notables de una lengua a otra, que pueden suponer trabas a la hora de dominar el componente fónico del español como lengua extranjera. Desde luego, una posible diferencia es el inventario de contornos entonativos, que pueden tender más a la alineación estricta del pico tonal con el acento léxico, o, por el contrario, al adelantamiento o el retraso del mismo. Otra diferencia es el rasgo o rasgos prosódicos que se añaden, estos sí alineados con el acento, para permitir su correcta ubicación. Algunas posibilidades

20. Se adopta aquí la etiqueta defendida por Lahoz-Bengoechea (2012b).
21. Audio: "Vine a España hace cinco meses".

son la duración (como es el caso del español o el italiano) o la intensidad (como es el caso del alemán). El grado de detalle fonético vuelve a ser importante aquí, puesto que el italiano hace uso de la misma clave acústica que el español, pero de una manera más exagerada. Por último, puede haber diferencias en la ubicación habitual de la sílaba acentuada dentro del conjunto de la palabra. Puede estar determinada por regla (normalmente de naturaleza métrica, *cf*. Hayes 1995) o puede que su asignación léxica sea totalmente idiosincrásica.

Uno de los casos especiales de acento determinado por regla es el del acento fijo, como ocurre, por ejemplo, en húngaro, donde la sílaba acentuada es siempre la primera sílaba de la palabra (véase, p. ej., Cutler 2005). En casos así, un posible ejercicio consiste en dar al alumno secuencias de palabras que incluyan palabras intrínsecamente átonas, para que sirvan de modelo de grupos con acentos en otras posiciones. Por ejemplo, *que llueva* puede servir de patrón para *manzana*, y de ese modo se conseguiría que el alumno produzca un acento no inicial de palabra. Además, como en otras ocasiones, los ejercicios con canciones resultan de gran utilidad para este tipo de alumnos, y especialmente las canciones infantiles, que suelen reflejar a la perfección las características rítmicas de la lengua. Eso sí, debe tenerse cuidado con la selección de las canciones, pues algunas desplazan la ubicación esperada de los acentos léxicos, para hacerlos coincidir con las posiciones musicalmente fuertes.

Cabe aquí advertir que no debe confundirse el caso del acento fijo del húngaro con una lengua como el francés. El francés es, en realidad, una lengua sin acento léxico (Jun 2005). Lo que sí tiene es un acento de frase con prominencia al final, y eso puede hacer parecer que todas las palabras son agudas, pero las palabras intermedias de una frase no reciben acento agudo, porque no reciben ningún acento (p. ej. *le petit garçon* no se pronuncia *lepe**tit garçon*** sino *lepetitgarç**on***). Al enseñar español a francófonos, por tanto, el profesor se encuentra ante una doble tarea: por un lado, eliminar la exageración del acento final de frase, y por otro, que consiga pronunciar el acento léxico en la sílaba adecuada (p. ej. *losotrosni**ños*** debe pasar a *loso**tros ni**ños***).

2.2.7. Entonación

El análisis de la entonación es una de las tareas más complejas en la descripción fonético-fonológica de una lengua, por la gran variedad de matices que entraña, y la multitud de significados que puede aportar: afectivos, gramaticales, discursivos y sociolingüísticos. Para una descripción más detallada de la expresión de estos significados mediante la entonación en español, el lector puede referirse, entre otros, a Lahoz-Bengoechea (2012a) y las referencias allí incluidas. Aquí, por límites de espacio, se mencionarán tan solo algunos de los aspectos que deberían abordarse en un análisis contrastivo.

- ¿Cómo se usa la prosodia para marcar la agrupación sintáctica?
- ¿Cómo se entonan las distintas modalidades oracionales, con sus posibles matices pragmáticos?
- ¿Cómo se marcan los turnos de habla?
- ¿Cómo se marca la estructura informativa?

- ¿Cómo se manifiestan prosódicamente las distintas actitudes del hablante?
- ¿Cómo se expresa la cortesía lingüística?

3. Lo que nosotros podemos hacer por la fonética contrastiva

En las páginas anteriores se han expuesto algunas de las aportaciones más importan-tes que la fonética contrastiva brinda a la enseñanza de segundas lenguas, en general, y del español, en particular. Para concluir, se propondrán algunas líneas de actuación encaminadas a sacar el máximo rendimiento a esas posibilidades prometidas por la fonética contrastiva.

En primer lugar, es necesaria la realización y publicación de muchos más estudios exhaustivos y detallados sobre la fonética y la fonología de las lenguas que se pretenda comparar. Actualmente, si un profesor de ELE quiere buscar bibliografía sobre la lengua materna de alguno de sus alumnos para poder compararla con el español, lo que normalmente suele encontrar, en el mejor de los casos, es un listado con el inventario de fonemas de la lengua, una aproximación no muy detallada de cómo se suele pronunciar cada uno de ellos, y unas reglas sobre la correspondencia entre las letras o grafemas de la lengua y los fonemas. Esto último, de hecho, ni siquiera tiene estrictamente que ver con la fonética y fonología, sino que es una disciplina denominada *ortoépica* (p. ej. en español, incluiría la mención de que la letra "g" seguida de "a"/"o"/"u" se pronuncia [g] y seguida de "e"/"i" se pronuncia [x], pero en nada supone una ayuda para que el alumno realmente sea capaz de pronunciar la [x]).

Además, para que los estudios sean realmente comparables, es imprescindible ser sistemáticos en las transcripciones, siguiendo de manera estricta las convenciones del AFI o, en casos justificados, si uno se aparta de dicho estándar, describir con el mayor detalle posible la correspondencia entre los símbolos empleados y sus interpretaciones fonéticas.

En cualquier caso, también se recomienda incluir audios siempre que sea posible (y a día de hoy suele serlo, ya que la mayoría de las publicaciones se hacen en internet, e incluso un libro puede llevar asociado una página web o, en su defecto, un CD o algún tipo de dispositivo material de almacenamiento de datos digitales). En presencia del audio, cualquier fallo en la coherencia de la transcripción con respecto a las convenciones podrá ser detectado e interpretado por el analista o estudioso.

En otra línea de recomendaciones, es necesario tratar los distintos fenómenos fonético-fonológicos de una lengua como parte de un sistema y evitar, por el contrario, aplicar soluciones particulares a problemas que pueden estar relacionados (recuérdese, a modo de ilustración, lo explicado a propósito de la base de articulación del inglés, *cf.* § 2.2.1).

En cualquier caso, también cabe advertir que no es conveniente tratar los resultados de la fonética contrastiva como una receta mágica que hay que seguir a rajatabla siempre que se tengan alumnos de una determinada L1. Cada alumno es un mundo, y

puede tener más o menos, o distintos problemas de los esperados. Su L1 puede ayudar al profesor como punto de partida para centrar determinadas hipótesis, pero en absoluto lo exime de realizar un diagnóstico de errores personalizado a cada alumno.

Por último, para que todas estas líneas de actuación sean factibles, debe señalarse una que es previa: la formación de formadores. Es necesario que los planes de estudio y los cursos de formación continua incluyan más formación específica en esta línea, para que los profesores sepan más fonética teórica y aplicada, y también para que mejoren sus destrezas procedimentales, incluyendo un correcto conocimiento del AFI, tanto para su interpretación como para transcribir con él, y también un profundo entrenamiento auditivo, para que puedan realizar los diagnósticos de errores a sus alumnos (sin dicho entrenamiento, el profesor, que, como el alumno, tampoco es inmune a la sordera fonológica, será incapaz de detectar los errores y, por tanto, no estará en disposición de plantear soluciones).

Referencias Bibliográficas

AL-JASSER, F. (2008): "The effect of teaching English phonotactics on the lexical segmentation of English as a foreign language", *System*, 36, 94–106.

BLEVINS, J. (2003): "The independent nature of phonotactic constraints: An alternative to syllable-based approaches", C. Féry y R. van de Vijver (eds.), *The syllable in optimality theory*, Cambridge: Cambridge University Press, 375–403.

BYRD, D. y SALTZMAN, E. L. (2003): "The elastic phrase: modeling the dynamics of boundary-adjacent lengthening", *Journal of Phonetics*, 31(2), 149–180.

CANDEA, M., VASILESCU, I. y ADDA-DECKER, M. (2005): "Inter- and intra-language acoustic analysis of autonomous fillers", *Proceedings of DISS 05, Disfluency in Spontaneous Speech Workshop*, 47–52.

CUTLER, A. (2005): "Lexical stress", D. B. Pisoni y R. E. Remez (eds.), *The handbook of speech perception*, Oxford: Blackwell, 264–289.

CUTLER, A., MEHLER, J., NORRIS, D., y SEGUI, J. (1986): "The syllable's differing role in the segmentation of French and English", *Journal of Memory and Language*, 25, 385–400.

FLEGE, J. E. (1987): "The production of "new" and "similar" phones in a foreign language: Evidence for the effect of equivalence classification", *Journal of Phonetics*, 15(1), 47–65.

FLEGE, J. E. (1998): "Second-language learning: The role of subject and phonetic variables", *Proceedings of STiLL-Speech Technology in Language Learning (Marholmen, Sweden, May 24-27, 1998)*.

FOUGERON, C. (1999): "Prosodically conditioned articulatory variations: a review", *UCLA Working Papers in Phonetics*, 97, 1–74.

GENDROT, C., ADDA-DECKER, M. y VAISSIÈRE, J. (2008): "Les voyelles /i/ et /y/ du français: focalisation et variations formantiques", *Actes Des 27 Journées d'Étude Sur La Parole (JEP 2008)*, 205–208.

GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid: Arco/Libros.

HAYES, B. (1995): *Metrical stress theory: Principles and case studies*, Chicago, IL: University of Chicago Press.

ITO, J. y MESTER, R. A. (1995): "Japanese phonology", J. A. Goldsmith (ed.), *The handbook of phonological theory*, Oxford: Blackwell, 817–838.

JUN, S.-A. (2005): "Prosodic typology", *Prosodic typology: The phonology of intonation and phrasing*, Oxford: Oxford University Press, 430–458.

KEATING, P. A. (2006). "Phonetic encoding of prosodic structure", J. Harrington y M. Tabain (eds.), *Speech production: Models, phonetic processes, and techniques*, New York: Psychology Press, 167–186.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2006): *Análisis interlingüístico de los procesos de refuerzo consonántico*, Tesina de Máster, Universidad Complutense de Madrid.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2011): "Manipulación de claves acústicas para la corrección del acento léxico en la enseñanza de lenguas extranjeras", J. Sevilla Muñoz, A. Fernández-Pampillón y A. Poves Luelmo (eds.), *El laboratorio de idiomas y la enseñanza-aprendizaje de lenguas*, Madrid: Editorial Complutense, 161–169.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2012a): "La enseñanza de la entonación, el ritmo y el tempo", J. Gil Fernández (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, 93–132.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2012b): "Syllable, accent, rhythm: typological and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language", *Revista Internacional de Lenguas Extranjeras*, 1, 129–150.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2014): "Prosodia y acceso al léxico en la enseñanza de E/LE: Repercusiones sobre la comprensión auditiva", Manuscrito enviado para publicación.

LAHOZ-BENGOECHEA, J. M. (2015): *Fonética y fonología de los fenómenos de refuerzo consonántico en el seno de unidades léxicas en español*, Tesis Doctoral en preparación, Universidad Complutense de Madrid.

LUQUE, S. (2012): "La corrección de los errores de articulación", J. Gil Fernández (ed.), *Aproximación a la enseñanza de la pronunciación en el aula de español*, Madrid: Edinumen, 43–74.

RENARD, R. (1971): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*, Paris: Didier.

VAISSIÈRE, J. (2007): "Area functions and articulatory modeling as a tool for investigating the articulatory, acoustic, and perceptual properties of sounds across languages", M. J. Solé, P. S. Beddor y M. Ohala (eds.), *Experimental approaches to phonology*, Oxford: Oxford University Press, 54–71.