¿Fonética o fonología en la clase de ELE?

César Luis Díez Plaza
Instituto Cervantes de Orán

UN PRELUDIO A MODO DE INTRODUCCIÓN

Es posible que el lector de estas líneas se haya enfrentado, en alguna ocasión, con la experiencia de escuchar un fragmento de una ópera[1] y no saber con exactitud en que lengua se está cantando (aunque se domine dicha lengua). En el caso de que así haya sido, nos encontraríamos con un posible ejemplo de lo que los especialistas denominarían «sordera fonológica»; es decir, la incapacidad para asociar un significado a los sonidos que estamos *oyendo* en ese momento, dejando a un lado, por razones expositivas, que se trata de una situación muy especial al estar condicionada por el valor estético que representa y el canal de transmisión utilizado, donde el mensaje lingüístico se mezcla con el musical produciendo distorsiones del primero.

Este ejemplo, a modo de introducción, solo pretende llamar la atención sobre los diferentes factores que intervienen en el análisis de un tema tan complejo como el que nos ocupa: el de *la pronunciación* y su papel en el aula de ELE. Sin embargo, el fin último de este trabajo es de un carácter mucho más general, ya que se propone reflexionar sobre la relación entre la teoría y la práctica partiendo de ese ejemplo en concreto, el de la enseñanza/aprendizaje de un objeto de tan «abstracto» como el de la pronunciación y las disciplinas lingüísticas involucradas en su estudio: la *fonética* y la *fonología*.

El presente trabajo partirá de la formulación de una pregunta (apartado 1) para seguir con la respuestas a la misma (apartado 2), después se presentará un caso práctico (apartado 3), basado en la dificultad que se presenta en los *aprendientes* argelinos de ELE con la distinción entre la /e/ y /i/ españolas; para finalmente (apartado 4) retomar la visión general de la diferencia entre un acercamiento teórico y uno práctico.

UNA PREGUNTA INICIAL

La pregunta de la que se parte es la que aparece en (1):

(1)

¿En ***la clase de ELE, nosotros*** *nos dedicamos mucho a «eso» que llaman* ***pronunciación?***

---

[1] En concreto, este supuesto se ejemplifico durante la presentación de este trabajo en el IC de Argel con el siguiente fragmento de la ópera de Delibes, *Lákme* (1883), reproducido desde un cedé: *Dôme épais le jasmin / à la rose s'assemble / rive en fleurs, frais matin, / nous appellent ensemble. / Ah! glissons en suivant / le courant fuyant / dans l'onde frémissante. / D'une main nonchalante, / gagnons le bord, / où l'oiseau chante. / Dôme épais, blanc jasmin / nous appellent ensemble!*

Las respuestas posibles para esta pregunta estarán vinculadas a tres «esferas» diferentes, que ya aparecen en la propia formulación: «clase de ELE», «nosotros» y «pronunciación».

LAS PRIMERAS RESPUESTAS

¿Qué es la clase de ELE?

La clase de ELE, además de su dimensión física (en cuanto aula), presenta otras dimensiones como pueden ser la humana (la clase como grupo, aspecto en el que incidirá la siguiente pregunta), o la curricular en la que se inscriben conceptos como el programa y su concretización en el manual empleado, o en los materiales de orientación generados por los equipos académicos. Entrelazada con estas dimensiones, encontramos la dimensión temporal que afecta a cuestiones de cuánto tiempo se dedica a la pronunciación en una sesión de clase, en una programación de un curso, en el currículo del centro, etc.

Tras centrar el tema en la clase, es posible pasar a la siguiente cuestión.

¿Quiénes somos nosotros?

La respuesta, en este caso, es clara: dentro del grupo que forma la clase (el aula de ELE) podemos ser el docente o pertenecer al grupo de aprendientes (alumnos). La visión que se tiene de la importancia de la pronunciación varía mucho dependiendo del grupo al que se pertenezca. En general, «(p)ara la mayoría de los aprendientes de una lengua extranjera, la adquisición de una buena pronunciación, cuanto menos, inteligible, es un objeto importante, ya que ésta facilita la comunicación oral fluida y eficaz»[2]. En este sentido, tampoco hay que olvidar que es un tema que genera bastante angustia, ya que, para mucha gente, uno de los criterios más relevantes para juzgar la competencia de una persona en una lengua extranjera es precisamente el de la pronunciación. Una frase como «habla muy bien inglés» suele entenderse como «qué bien pronuncia el inglés», sin tener en cuenta —en muchas ocasiones— otros factores como el fondo léxico, la fluidez, etc.

Desde el punto de vista de los docentes, la situación es diferente. En general, la pronunciación es algo a lo que no se dedica demasiado tiempo y a lo que se mira con cierto recelo; debido —entre otras cosas— a lo que explica Poch Olivé: «[…] durante su etapa de formación como tales, los profesores de español lengua extranjera, por lo general, no han recibido enseñanzas relacionadas con el aprendizaje de la pronunciación como las han recibido en lo tocante a cuestiones gramaticales, léxicas o socioculturales» (2004:754). Es decir, sin una formación previa parece difícil que el profesor pueda enfrentarse con éxito a la tarea de

[2] En *Diccionario de términos clave de ELE.*

presentar la pronunciación; teniendo, además, en su contra que los manuales no incluyen un repertorio rico de actividades que permitan enfrentarse a dicha tarea; o, como lo expresa la misma autora:

> Si, paralelamente, se examinan los manuales de español lengua extranjera más utilizados hoy en día con el objetivo de analizar de qué forma enseñan la pronunciación, se pone rápidamente de manifiesto el hecho de que la mayoría de ellos no trata esta cuestión y, aquellos que sí lo hacen, le dispensan una atención claramente secundaria (Poch Olivé, 2004:754).

Parece, entonces, que la situación no es demasiado óptima: el aprendiz percibe la necesidad de trabajar en su pronunciación, mientras que el docente sabe que

> (n)o obstante, a pesar de la influencia de todas estas variables propicias que en principio deberían favorecer y facilitar la tarea docente, la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE *Niveles de referencia para el español, A1-A2* (2006:164).

Es decir, existe una necesidad (aprender la pronunciación), que se recoge en el diseño curricular (por ejemplo en los *Niveles* y, antes que en esta obra, en el *MCER*[3]), se ignora su secuenciación en los manuales usualmente empleados en el aula, y el docente carece de una preparación para enfrentarse al *reto* de presentarla en clase.

Ahora bien, antes de seguir insistiendo en el tema de la importancia de la pronunciación (percibida por ambos, profesor y alumno) y de las dificultades que presenta su tratamiento dentro de la clase de ELE es conveniente revisar qué se entiende por *pronunciación*.

¿Qué es la pronunciación?

El *Diccionario de términos clave de ELE* nos proporciona la siguiente definición de pronunciación:

> En didáctica de las lenguas el término «pronunciación» se usa en dos sentidos: en el más restringido se refiere a la vocalización o articulación de los sonidos de una lengua; en otro sentido más amplio abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo y entonación), por lo que equivale a «producción fónica». Otros términos estrechamente relacionados son «ortología» y «ortoepía», con los que se designa la habilidad de pronunciar correctamente, así como «ortofonía» que es el estudio de los medios para corregir o mejorar la pronunciación.
>
> La pronunciación y su enseñanza se vienen asociando tradicionalmente con la fonética (articulatoria y correctiva) y la fonología. De hecho, las pri-

[3] Consejo de Europa, 2002, *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación.*

> meras descripciones de los sonidos del lenguaje humano —en la gramática hindú [sic] de Pānini (siglo IV o V a. C.), así como en la gramática árabe de Abu Halim (siglo VIII d. C.)— se acometieron con el fin de ofrecer modelos de pronunciación correcta, es decir, con un carácter prescriptivo.

La definición que nos proporciona este *Diccionario* —además de abarcar casi todos los campos que resultan relevantes para el estudio de la pronunciación— sirve para introducir uno de los debates principales de este trabajo: el punto de vista de dos de las disciplinas nombradas, la fonética y la fonología, a la hora de enfrentarse al problema de la pronunciación en la clase de ELE.

Si definimos a la primera, la fonética, como la ciencia que estudia los sonidos del habla (Gil Fernández 2007:540), es fácil entender su papel dentro del aula, sobre todo en los aspectos que aparecen en el texto señalado, su dimensión articulatoria (en la que el alumno aprendería a articular los sonidos del nuevo sistema) y en la correctiva (en la que se intentaría que la articulación producida por el alumno fuera cada vez más parecida a la de un hablante nativo[4]).

Ahora bien, el problema surgiría al intentar entender cuál es el papel que de la fonología, entendida como ciencia que estudia la organización lingüística de los sonidos de las diferentes lenguas, en el problema del aprendizaje de la pronunciación en el aula de ELE.

En general, se podría pensar que la fonología interviene como filtro, o como «criba», en palabras de Trubetskói:

> (p)ero, si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye la criba fonológica de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de la propia lengua[5].

De esta manera, se podría pensar en que la fonología interviene directamente en las destrezas de comprensión oral, mientras que la fonética tiene un papel predominante en las de producción. Es decir: al oír un mensaje en la lengua que estudia, el *aprendiente* lo decodifica (hasta el límite de sus posibilidades) aplicando una interpretación fonológica basada en la de su lengua primera (L1) —en la interpretación de Trubetskói—, y en caso de necesidad lo vuelve a codificar para producirlo con ayuda de sus conocimientos de la fonética de la L2 que está aprendiendo[6].

---

4 Por ejemplo hasta lo que se detallaba en las especificaciones para la obtención del DELE C2 como «dominio completo de la pronunciación».

5 La cita pertenece a *Principios de fonología* (1939:138, ápud Poch 2004:760,1).

6 A propósito de los términos L1, L2, etc., es pertinente reproducir la siguiente nota de Gil Fernández (2007:1): «Como se ha podido ya observar, a lo largo de esta obra empleo repetidamente los términos "segunda lengua extranjera", "lengua meta" y "lengua objeto". Aunque son bastantes los especialistas en lingüística aplicada que establecen

Sin duda, dicha interpretación puede pecar de simplista, aunque posea un fondo de verdad indudable. El problema final reside en un polémica mucho más general y que ha sido un campo de batalla durante el siglo XX: la diferenciación nítida entre estas dos disciplinas —la Fonología y la Fonética— y la supuesta predominancia de una sobre otra, dependiendo del punto de vista de los especialistas que participaran en la *refriega*.

Desde este punto de vista general, el que desea adoptar en última instancia este trabajo, las producciones de pronunciación que se producen dentro del aula de ELE se pueden convertir en datos (y posteriormente en argumentos) para proseguir con investigaciones teóricas, como la ya mencionada de la diferencia entre fonética y fonología.

Con el fin de ejemplificar esto último, el siguiente apartado descenderá hasta un ejemplo producido en las aulas.

UN CASO PRÁCTICO: LA CONFUSIÓN DE /E/ E /I/

En una serie de ejercicios escritos de los alumnos del Instituto Cervantes de Orán[7], se han encontrado las siguientes «alternacias» gráficas mostradas en la tabla (2):

Tabla (2)

<e> por <i>	**forma correcta**	**transcripción fonológica[8]**
dorm**e**torio	dorm**i**torio	dorm**i**torjo
intel**e**gente	intel**i**gente	intel**i**xente
p**e**dio	p**i**dió	p**i**djo
qu**e**siera	qu**i**siera	k**i**sjera
d**e**rijida	d**i**rijida	d**i**rixida

<i> por <e>	**forma correcta**	**transcripción fonológica**
p**i**liculas	p**e**lículas	p**e**liculas
d**i**scubierto	d**e**scubierto	d**e**skubjerto
desord**i**nado	desord**e**nado	desordenado

ligeros matices diferenciadores entre ellos, yo los utilizo indistintamente, en aras de una mayor simplicidad, para referirme a cualquier lengua que no sea la materna y se considere como objeto de aprendizaje».

7 Aunque no se ha especificado en esta Tabla, los «errores» se encontraron en ejercicios de todo tipo de nivel: desde el nivel inicial, *acceso* (A1), hasta los niveles superiores, de *maestría* (C2). Dicha distribución, a través de todo el *currículo,* indica que se trata de un problema muy general y de complicada solución.

8 Con el fin de facilitar la exposición –y puesto que se ha explicitado que se trata de una transcripción fonológica–, no se han incluido las barras (/ /) en los ejemplos transcritos.

Una primera interpretación de estos datos, que se podría denominar «ingenua», es que los alumnos confunden de manera arbitraria los fonemas /i/ y /e/ del español, por lo que se intercambian las grafías que representan ambos fonemas (<e>, <i>). Sin embargo, en esta interpretación se está dejando a un lado un nivel, el fonético. En ese nivel cada uno de estos fonemas tiene varias realizaciones dependiendo del contexto. La tabla (3) presenta un resumen de la situación en español, confeccionado siguiendo a Navarro Tomás (1982):

Tabla (3)

NIVELES								
gráfico	<e>				<i>			
fonológico	/e/				/i/			
fonético	[e]	cerrada	*sello*	séḷo	[i]	cerrada	*s**i**lla*	síḷa
	[ę]	abierta	*lejos*	léxos	[į]	abierta	*h**i**jo*	**į**xo
	[ə]	relajada	*López*	lópeθ	[i]	relajada	*católi**c**o*	katól **i** ko

Teniendo esto presente, sería legítimo preguntarse si la confusión no se debería a la interacción con algunos sonidos (o, mejor dicho, alófonos) en concreto. Por supuesto, para contestar a esta pregunta habría que analizar muchos más ejemplos de intercambios e, incluso, se podría ampliar la búsqueda de datos al campo oral (por medio de grabaciones). Objetivos que quedan, por completo, fuera del alcance de este trabajo. Solo se ha tenido la pretensión de ejemplificar la complejidad del problema.

Ahora bien, lo que si debemos preguntarnos es qué explicaciones se han dado a este fenómeno. En Gil Fernández (2007) encontramos la opinión más generalizada al respecto.

> Por ejemplo, el sistema del árabe, sin los grados intermedios de abertura que posee el del español, es la explicación de la tendencia comprobada de sus hablantes a cerrar la [e] en [i] y la [o] en [u].

Esta explicación, en un nivel fonético (identificado por los corchetes cuadrados utilizados para representar los sonidos), puede ser perfectamente válida, aunque —quizá— no refleja la complejidad mencionada. Complejidad que se ve aumentada si indagamos en la cuestión de cómo es el sistema fonológico de la lengua materna empleada de manera mayoritaria por los alumnos, y si esta se corresponde exactamente con la descrita para el árabe estándar (que es la que se tiene en cuenta en explicaciones como la anterior).

Concretamente, para el caso del árabe hablado en la ciudad de Argel (situación que podría ser muy similar a la que plantea la lengua de la ciudad de Orán) se ha descrito que el fonema árabe /i/ presenta dos variantes alofónicas: [i] y [e] que

aparecen en distintos contextos, como muestra la tabla (4) elaborada con datos de Aziza Boucherit (2007: 50,51):

Tabla (4)

/i/			
[i]		[e]	
[bi:t]	«pièce»	[kbe:ra]	«grande»
[l- ġa:ši]	«la foule»	[t:wa. q e:]	«les fenêtres»
[azā:i rijja]	«algérienne»	[e:]	«mur»

Como se puede observar hay palabras que presentan la realización del alófono [i] (primera columna) y otras que tienen la del alófono [e] (segunda columna). Un aspecto que prodría resultar relevante para la discusión —pero que no puede ser tratado en esta comunicación— es el la duración de dichos alófonos (vocal breve / vocal larga, señalada ésta última por los dos puntos tras la vocal: [i:], [e:])

Otro aspecto interesante de la distribución de estos fonemas es que pueden neutralizarse, dando origen a «confusiones» como las que aparecen en la tabla (5):

Tabla (5)

[i] ~ [e]			
[wi:n]	~	[wen]	«ou»
[swi.jja]	~	[swẹjja]	«peu»
[jimm :h]	~	[jemma^{h}]	«sa mère»

Teniendo esta situación presente, nos podríamos preguntar si las confusiones que se aprecian en las producciones en castellano, podrían seguir un patrón basado en la distribución en su lengua materna. Y, en caso de que se obtuviera una respuesta positiva, sería factible intentar «aislar» los ejemplos más conflictivos y trabajar en estrategias con el fin de facilitar su adquisición.

DE VUELTA AL PUNTO DE PARTIDA

Como se ha expresado antes, el objetivo de este trabajo es de carácter muy general y pretende indagar en cuestiones «fundamentales» partiendo de algo tan concreto como es un ejemplo de un problema de pronunciación, subiendo a las problemáticas suscitadas en torno al aprendizaje de la pronunciación (y su secuenciación), para intentar alcanzar discusiones todavía más generales. Una forma de ejemplificar este recorrido es la Tabla (6):

Tabla (6)



Es decir el recorrido puede realizarse en distintos sentidos —ascendente o descendente— teniendo presente que trabajar sobre el terreno (sobre el aula convertida en *laboratorio*) puede ser de vital importancia para conseguir datos que sirvan para validar teorías de carácter fonológico o fonético y profundizar en debates como el de adquisición frente a aprendizaje, o el de la replicación o no de los procesos de adquisición de la L1 en los casos de las L2. Es decir, el ideal al que se aspira es a una interacción entre la lingüística teórica y la práctica ya que como dice Wartofsky (1973:48-49) (la anotación entre corchetes y la negrita son del autor de este trabajo):

> Se advierte esta distinción [entre conocimiento teórico y conocimiento práctico] en el uso de los términos *ciencia pura* y *ciencia aplicada,* el primero de los cuales se define (por ejemplo, por N. Campbell) como «rama del saber puro que tiene por objeto la satisfacción intelectual». Pese a la distinción, sin embargo, está claro que estos dos aspectos de nuestro conocimiento se encuentran íntimamente relacionados: **la teoría recibe su estímulo, su riqueza y su contenido de la práctica; la práctica pasa a ser algo más que imitación ciega, repetición, instinto o hábito animal, por medio de la reflexión inteligente y la formulación de reglas que la iluminen y la guíen.** Y, así, ha ocurrido con frecuencia que dicho conocimiento teórico, probablemente muy apartado de los intereses inmediatos de la vida práctica, ha sido de una asombrosa e inesperada importancia práctica, y consideraciones puramente teóricas y formales del pensamiento científico han tenido consecuencias que han revolucionado no sólo los modos de pensar, sino los propios fundamentos de nuestra existencia ordinaria cotidiana.

Desde esta visión «general» la retroalimentación vuelve al aula, en forma de conceptos mejor digeridos, que son susceptibles de convertirse en actividades y estrategias más optimas que favorezcan el aprendizaje. Teoría y practica se dan a mano, o como diría Louis Pasteur: *No hay ciencias aplicadas, sino aplicaciones de las ciencias* (ápud Gil Fernández 2007).

BIBLIOGRAFÍA

Boucherit, Aziza (2004), *L'arabe parlé à Alger*, Argel, ANEP.
Campbell, N. (1921), *What is Science?,* Londres, Methuen (reimp. N. York, Dover 1952).

Consejo de Europa (2002), *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación,* Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte - Instituto Cervantes - Junta de Castilla y León - Anaya.

Dolors Poch, Olive (2004), «Los contenidos fonético-fonológicos», en *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

Gil Fernández, Juana (2007), *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica,* Madrid, Arco Libros.

González Hermoso, A. y Romero Dueñas, C. (2002), *Fonética, entonación y ortografía*, Madrid, Edelsa.

Instituto Cervantes (2007), *Plan curricular del Instituto Cervantes*, Madrid, Instituto Cervantes - Biblioteca Nueva.

Navarro Tomás, Tomás (1982), *Manual de pronunciación española*, Madrid, Servicio de publicaciones del CSIC.

Sánchez Lobato, J. y I. Sánchez Gargallo (2004), *Vademécum para la formación de profesores*, Madrid, SGEL.

VV.AA. (2007), *Diccionario de términos clave de ELE*, accesible en la dirección electrónica: http://cvc.cervantes.es/enseñanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.

Wartofsky, M. W. (1973), *Introducción a la filosofía de la ciencia,* Madrid, Alianza.