

Université de Montréal

La pronunciación de ELE en los alumnos quebequenses.

Dificultades concretas y pautas de corrección

par

Luisa Molinié

Études hispaniques

Faculté des arts et des sciences

Mémoire présenté à la Faculté des arts et des sciences

en vue de l'obtention du grade de maîtrise

en Études hispaniques

© Luisa Molinié, 2010

Université de Montréal
Faculté des arts et des sciences

Ce mémoire intitulé:

La pronunciación de ELE en los alumnos quebequenses.

Dificultades concretas y pautas de corrección

Présenté par :

Luisa Molinié

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

F. Javier Lloro Javierre

président-rapporteur

Enrique Pato

directeur de recherche

Juan Carlos Godenzzi

membre du jury

Índice

Agradecimientos.....	VI
Résumé.....	VII
Abstract.....	IX
Resumen.....	XI
Introducción.....	XII
Capítulo 1. La enseñanza de la pronunciación.....	1
1.1 ¿Qué importancia se otorga a la pronunciación en la clase de ELE?.....	1
1.2 Hacia una mejor o peor pronunciación.....	3
1.3 ¿Enseñar fonética?.....	4
1.4 El lugar de la pronunciación en la clase de ELE.....	6
1.5 El lugar de la pronunciación según el método didáctico y el enfoque empleado.....	10
1.6 ¿Los manuales escolares actuales proponen ejercicios de pronunciación?.....	13
1.7 ¿Qué tipo de ejercicios existen?.....	23
Capítulo 2. La pronunciación de los alumnos francófonos.....	28
2.1 Factores que condicionan el aprendizaje y el perfeccionamiento en L2.....	28
2.2 Tendencias de los alumnos quebequenses a la hora de pronunciar el español.....	35
<i>Estructura silábica del francés y del español.....</i>	<i>36</i>
<i>Los sonidos vocálicos.....</i>	<i>37</i>
<i>Los sonidos consonánticos.....</i>	<i>37</i>
2.3 Breve análisis contrastivo de los fonemas y alófonos del	

español y del francés.....	38
2.4 Características fónicas de los francófonos que aprenden español.....	42
<i>Los fonemas vocálicos</i>	43
<i>Las vocales nasales</i>	46
<i>Los diptongos</i>	46
<i>Los fonemas consonánticos</i>	46
2.5 Características específicas quebequenses.....	53
Capítulo 3. Nuestra investigación	56
3.1 Diseño del cuestionario y del trabajo de campo.....	56
3.2 El programa WinPitch.....	60
3.3 Resultados de la investigación.....	64
3.3.1 Análisis del cuestionario. Primera parte.....	64
3.3.2 Análisis del cuestionario. Segunda parte (I).....	69
3.3.3 Análisis del cuestionario. Sesión de corrección fonética.....	71
3.3.4 Análisis del cuestionario. Segunda parte (II).....	74
3.4 Propuesta de ejercicios de corrección fonética para alumnos francófonos.....	84
Consideraciones finales	96
Referencias bibliográficas.....	101
Apéndice 1. <i>Cuestionario 1. Preguntas breves</i>	107
Apéndice 2. <i>Cuestionario 2. Primera parte (escrita)</i>	108
Apéndice 3. <i>Cuestionario 2. Segunda parte</i>	110
Apéndice 4. <i>Alfabeto Fonético Internacional</i>	115
Apéndice 5. <i>Consentimiento ético</i>	117

Agradecimientos

Antes que nada, me gustaría agradecer al profesor Enrique Pato, porque sin él no hubiera podido realizar este proyecto. Gracias a su paciencia y a su interés, el profesor Pato logró darme la motivación necesaria para llevar a cabo esta memoria. Sin duda puedo decir que ha sido un director ejemplar y que siempre me empujó a ir más allá, dándome la oportunidad de descubrir mi vía de estudio.

Quisiera agradecer también a la profesora Mercedes Quilis Merín, porque, y tal vez sin saberlo, me dio las ganas de profundizar en mis conocimientos de Fonética.

Les doy las gracias igualmente a mis padres, por haber guardado fe en mí, y por haberse preocupado siempre de mi educación.

Gracias a mi amiga y compañera Sophie, con quien he pasado horas de estudio, a veces con pausas para cotilleos, en casi todos los cafés de Montreal, y en particular en uno, donde empleé más de la mitad de mi sueldo en ese líquido negro energético.

Finalmente quisiera agradecer a todos los que han contribuido en la elaboración de este proyecto, de cerca o de lejos, y sobre todo a los estudiantes de la Universidad de Montreal que participaron en el trabajo de campo, pues sin su colaboración este proyecto no hubiera sido posible.

Résumé

Mon sujet de recherche traite sur la prononciation de l'espagnol comme langue étrangère chez les élèves québécois, sur leurs difficultés concrètes et lignes de correction qui peuvent leur être attribuées.

Dans une première partie plus générale, nous traiterons sur l'enseignement de la prononciation, de la place qu'elle occupe dans l'enseignement d'une langue étrangère. Nous croyons que la prononciation est un aspect de la langue qui a été mis de côté pour mettre en valeur la communication. Si une "mauvaise" prononciation n'entrave pas à la compréhension ou à la communication, elle n'est pas corrigée ni travaillée. Nous pouvons donc nous retrouver avec des étudiants ayant un haut niveau d'espagnol mais dont la prononciation connaît certaines lacunes.

Nous déterminerons également ce que nous entendons par "meilleure" ou "mauvaise" prononciation, nous nous interrogerons également sur la pertinence de l'enseignement de la phonétique. Nous nous poserons aussi la question sur la place de la prononciation selon la méthodologie didactique utilisée, et analyserons la quantité et qualité des exercices de prononciation présents ou pas dans les manuels scolaires, et s'ils correspondent aux exigences des documents officiels tels le *Cadre commun européenne de référence*, ou le *Plan curricular* de l'institut Cervantès.

Dans une deuxième partie nous nous questionnons sur les facteurs qui conditionnent l'apprentissage d'une langue et le perfectionnement de la prononciation dans une

langue étrangère, car nous croyons que peu importe l'âge de l'étudiant, il y a toujours place à l'amélioration dans la prononciation. Nous nous interrogeons ensuite sur les tendances générales des francophones lors de leur prononciation de l'espagnol, nous ferons une étude contrastive des phonèmes espagnols et français, puis nous étudierons plus en détail les tendances des élèves québécois, car nous croyons que ces derniers sont dotés de certains atouts en comparaison à d'autres francophones.

Dans une troisième partie, nous proposons des exercices visant à améliorer la prononciation chez nos élèves, et afin de vérifier l'efficacité de ces exercices, nous enregistrerons des étudiants ayant bénéficié de ces exercices, et d'autres qui n'y auront pas eu droit. Cette étude comparative cherche à prouver que ces exercices aident réellement et qu'ils, ou d'autres exercices de ce genre, devraient être inclus dans l'enseignement. Le questionnaire dont il s'agit s'attarde principalement au phénomène du [r], que nous croyons être un, ou le son le plus difficile à prononcer en espagnol (autant la vibrante simple comme multiple). Bien entendu, une partie de ce chapitre sera consacrée à l'analyse de résultats.

Mots-clés : prononciation, espagnol langue étrangère, francophones, Québec, phonème [r].

Abstract

My subject of study is about Spanish as a second language, in French Canadian students, about their difficulties and the correction aid. In a first part, more general, we discuss about teaching pronunciation, the place it has in teaching as a second language. We believe that pronunciation is an aspect in a language that has been left out to emphasize on communication. If a “bad” pronunciation does not interfere in the comprehension or communication, it is not corrected or worked on. We can then find ourselves with students having a very high level in Spanish, but their pronunciation is not as good. We also define what we intend by “better” or “bad” pronunciation, and we also ask ourselves about the pertinence of teaching phonetics. We also interrogate ourselves on the question of the place of pronunciation depending on the didactic methodology, and we analyze the quantity and quality of the pronunciation exercises we find, or not, in scholar manuals, and if they correspond to the demands of the official documents as the *Common European Framework of Reference for Languages* or the *Curricular Plan* of Cervantes Institute.

In a second part, we ask ourselves about the factors that condition the learning experience of a language, and that is because we believe that no matter the student’s age, there’s always place for amelioration in the pronunciation of a second language. We we’ll also see the French general tendencies in their Spanish pronunciation, and we’ll make a contrastive study on Spanish and French phenomena and then elaborate on French Canadian tendencies, and that is because

we believe that they have some sort of vantages in comparison to other French speaking people.

In a third and last part, we propose exercises that tend to help our student's pronunciation, and to verify the efficiency of those exercises, we will record students that beneficiated of those exercises, and others who did not practice. That study wants to prove that those exercises really help, and that they should be included in the teaching and learning experience. The questionnaire we use is especially dedicated to the [r] phenomenon, because we believe it is a, or the most difficult sound to pronounce in Spanish (simple and multiple vibration forms). Of course, a part of this study will be dedicated to the results analysis.

Keywords: Pronunciation, Spanish as a Second Language, French-Canadian Speakers, Quebec, phoneme [r].

Resumen

Este trabajo se centra en la pronunciación del español como lengua extranjera en los alumnos quebequenses, en sus dificultades concretas y en las pautas de corrección que se pueden emplear para mejorar dichas dificultades.

En un primer capítulo, se hace un repaso de la didáctica de la pronunciación y del lugar que ocupa en la enseñanza de una lengua extranjera. Creemos que la pronunciación es un aspecto de la lengua que ha sido abandonado en la enseñanza, para insistir sobre todo en los aspectos comunicativos (enfoque comunicativo). Si una mala pronunciación no influye en la comprensión del mensaje ni en la comunicación con el interlocutor, no se corrige ni se trabaja. Podemos encontrarnos, entonces, con estudiantes de nivel avanzado de español con una pronunciación que sufre de ciertas carencias. En este capítulo también determinamos lo que se entiende por “mejor” o “mala” pronunciación, y nos interrogamos sobre la pertinencia de la enseñanza de la fonética en las clases de español lengua extranjera (ELE). De igual manera, nos cuestionamos sobre el lugar de la pronunciación, según el enfoque didáctico-pedagógico empleado por el profesor, y analizamos la cantidad y calidad de ejercicios de pronunciación que aparecen en los actuales manuales escolares de ELE, y si están de acuerdo con las exigencias dictadas por los documentos oficiales sobre didáctica de lenguas extranjeras, el *Marco común de referencia para las lenguas* y el *Plan curricular del Instituto Cervantes*.

En el segundo capítulo, veremos los factores que condicionan el aprendizaje de una

lengua y el perfeccionamiento de la pronunciación en una lengua extranjera, ya que creemos que a pesar del factor edad, siempre se puede mejorar la pronunciación de un alumno. También nos interrogamos sobre las tendencias generales de los francófonos a la hora de pronunciar el español. Más adelante realizamos un breve contraste entre los sistemas fonéticos español y francés, y se estudia en detalle las tendencias de los alumnos quebequenses, ya que parece que presentan ciertas ventajas a la hora de pronunciar el español, en comparación con otros francófonos. En el tercer y último capítulo proponemos algunos ejercicios para mejorar la pronunciación de nuestros alumnos, pero antes, y para verificar la eficacia de dichos ejercicios, se ha llevado a cabo un trabajo de campo con dos grupos de estudiantes universitarios, el primero de ellos pudo practicar previamente su pronunciación con una serie de ejercicios y explicaciones adicionales, y el otro no. El estudio comparativo busca demostrar que este tipo de ejercicios de corrección fonética ayudan a una mejora de la pronunciación de los alumnos, por lo que deberían ser incluidos de nuevo en la enseñanza de ELE. El cuestionario realizado se detiene principalmente en el fonema [r], ya que es uno de los sonidos más difíciles de pronunciar para un hablante francófono (tanto la vibrante simple como la múltiple). Por supuesto, una parte de este capítulo se dedicará al análisis de resultados.

Palabras clave: pronunciación, español lengua extranjera, francohablantes, Quebec, fonema [r].

Introducción

La enseñanza es un aspecto que siempre me ha interesado. Durante mi primer año de universidad me inscribí en el programa de Enseñanza en Adaptación Escolar, antes de cambiarme al programa de Estudios Hispánicos de la Universidad de Montreal. Más tarde, cuando fui de intercambio académico a Valencia, España, tuve la oportunidad de seguir un curso de Fonética y Fonología con la profesora Mercedes Quilis Merín, curso que me gustó sobremanera, pues era ‘diferente’ de los varios cursos que había seguido hasta entonces. A partir de ese momento supe que quería trabajar en Fonética.

Por otro lado, como hablante, siempre he intentado alcanzar una “buena pronunciación” en las lenguas primera y segundas que he aprendido (francés, español e inglés), y modestamente creo que lo voy alcanzando. Cuando hablo francés, o inglés, mi pronunciación se puede confundir con la pronunciación de un hablante ‘nativo’. Pero, ¿por qué yo sí lograba pronunciar “correctamente” una segunda, o tercera lengua, y algunos de mis amigos y compañeros en el programa de Estudios Hispánicos tenían un fuerte acento ‘quebequense’ a la hora de hablar el español? Comencé hace varios años a hacerme algunas preguntas a este respecto, y a saber si existían factores, tanto internos como externos, que podían condicionar la pronunciación de una lengua extranjera, si a una cierta edad en el periodo de adquisición de una lengua ya no se podía corregir la pronunciación, si existían

personas que simplemente no podían pronunciar ciertos fonemas por problemas fisiológicos, o de cualquier otra índole, etc. ¿Cómo puede ser que un hablante adulto llegue tan lejos en el aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso la española, pero que no logre dominar su pronunciación? ¿Puede ser que haya carencias en el sistema actual de educación del español como lengua extranjera (ELE), y más en concreto en el quebequense? ¿Qué se puede hacer para ayudar a los estudiantes que quieren mejorar su pronunciación en español? ¿Por qué no se suele corregir a los estudiantes que no pronuncian correctamente un fonema o sonido del español? ¿Qué espacio ocupa entonces la pronunciación del español en la enseñanza de ELE? Este proyecto de maestría trata de dar respuesta a varias de mis preguntas e inquietudes.

Capítulo 1. La enseñanza de la pronunciación

1.1 ¿Qué importancia se otorga a la pronunciación en la clase de ELE?

La pronunciación en la clase de ELE (español lengua extranjera) ha sido uno de los componentes más descuidados, y uno de los aspectos de la enseñanza que menos interés ha suscitado entre los investigadores y profesores hasta fechas recientes. Lo que se ha primado en las aulas de ELE, fruto del enfoque comunicativo, ha sido sobre todo la comunicación y el hecho de ser entendido, antes que la pronunciación, lo que para los alumnos de nivel inicial es correcto y válido. Sin embargo, en los últimos años, se ha dado tanta importancia a la comunicación en sí, que el esfuerzo para conseguir una pronunciación correcta ha sido completamente, o casi, abandonada.

Por *pronunciación* entenderemos en este trabajo tanto la producción como la percepción del habla. Göbel y Graffman (1977) consideran que la fonética, en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha sido siempre como una “hijastra”, ya que se le dedica muy poca atención (en este caso, los autores consideran la fonética y la pronunciación como una misma disciplina). En los años setenta y ochenta, la fonética se encontraba fuera de la enseñanza de lenguas segundas, pues se consideraba muy complicado integrarla en el enfoque basado en la comunicación significativa. No obstante, algunos estudiosos desarrollaron nuevos métodos

basados en la discriminación de los sonidos, como el método de pares mínimos, o en la percepción óptima de las frecuencias del idioma aprendido, como el método verbo-tonal (cf., por ejemplo, Sarmiento, Jiménez y Koberski 1974).

A partir los años noventa, la fonética vuelve a tener importancia en la enseñanza de lenguas segundas. De este modo, aparecen en los manuales, sobre todo en el caso de la lengua inglesa, ejercicios y explicaciones sobre la pronunciación; y algunos centros intentan enseñar la fonética y la pronunciación a través del enfoque comunicativo. Estos manuales y métodos, aunque hacen la distinción entre fonética y pronunciación, siguen apoyándose en textos escritos, lo que constituía un error metodológico, tal y como veremos más adelante. Por otro lado, se plantea el problema de enseñar una única norma de pronunciación, ya que, y siguiendo los trabajos de la Real Academia Española y de numerosos fonetistas españoles e hispanoamericanos, no se puede aceptar con facilidad una ‘única’ norma en español, por la multitud de “acentos” que nuestra lengua tiene (cf. Llisteri 2003). Además, no se disponía en aquel entonces, y todavía no disponemos, de un manual de ortología que diera cuenta con detalle de la norma culta de pronunciación, siendo uno de los más completos el *Manual de pronunciación española*, de Tomás Navarro Tomás, publicado por primera vez en 1918, que sigue en muchos aspectos siendo válido hoy en día.

Por estas y otras razones, creemos que la norma que se debería enseñar depende directamente de las necesidades del alumno en cuestión, de la realidad del país en el que estemos dando clase de ELE, y de la finalidad misma de la enseñanza. A la hora de enseñar español, el docente debe presentar su norma de pronunciación, ya

sea chilena, peruana, cubana o española, y debe concienciar al alumno de que existen otras pronunciaci3nes posibles, o mejor dicho, de la diversidad de acentos que existen en la lengua española; algo deseable, por no decir “obligatorio” en los niveles intermedios y avanzados. El profesor debe conocer, adem3s, suficientemente las diversas normas geogr3ficas, y estar dispuesto a ense1arlas, o por lo menos presentarlas y responder a las preguntas de los estudiantes. El objetivo, por tanto, ser3a que el alumno alcanzara una pronunciaci3n concreta, ya sea cubana, mexicana, española o algo parecido a un ‘espa1ol internacional’ o est3andar, pero que no mantenga, como es el caso que nos interesa estudiar, una pronunciaci3n en espa1ol con marcado acento extranjero, en nuestro caso quebequense.

En la adquisici3n de una lengua, la pronunciaci3n es un aspecto muy importante; y aunque es probable que el estudiante no llegue “nunca” a una pronunciaci3n cien por cien nativa, existen numerosas soluciones a este respecto, como los ejercicios de correcci3n fon3tica, que pueden ayudar al aprendiz a acercarse a una pronunciaci3n nativa en lengua española.

1.2 Hacia una mejor o peor pronunciaci3n

Una pronunciaci3n no adecuada por parte del hablante extranjero obliga al nativo a prestar una atenci3n constante para comprender mejor su enunciado, por lo que no es extra1o que se pidan a menudo repeticiones de lo dicho, y explicaciones suplementarias, tanto en las clases de ELE, como en los encuentros comunicativos de nuestros estudiantes. Como han estudiado Dieling-Hirschfeld (2000) y Cort3s

(2002) esa atención permanente provoca cansancio, pérdida de paciencia y hasta en ocasiones la burla de la pronunciación por parte del receptor. Sin embargo, una buena pronunciación permite una mayor aceptación por parte de los nativos. En efecto, es un hecho comprobado que una buena pronunciación provoca la admiración y el elogio, lo que conlleva el aumento de la autoestima por parte del hablante extranjero. Si el hablante siente mayor estima, desarrolla una mayor confianza en sí mismo, lo que le servirá para expresarse con mayor facilidad y, de este modo, mejorar su pronunciación. Incluso aceptará las críticas de otro modo, y perfeccionará más su pronunciación.

1.3 ¿Enseñar fonética?

Creemos que la pronunciación en ELE debería tratarse de una forma más constante y sistemática, desde las primeras clases, y no dedicarle únicamente “la” primera clase del curso, cuando el profesor enseña las letras del alfabeto español. Todo ello es posible, y sin necesidad de teorizar sobre fonética y fonología. La fonética, como ciencia del lenguaje, se podría enseñar en niveles avanzados, o en estudios filológicos universitarios.

Para evitar toda confusión, vamos a distinguir ahora las tres facetas al momento de hablar de la enseñanza de la pronunciación en ELE: 1) enseñanza de la fonética, 2) enseñanza de la pronunciación, y 3) corrección fonética.

La *fonética* es la ciencia que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana, se ocupa de los sonidos aislados y en contacto. Es decir, de los elementos fónicos desde el punto de vista de su producción, constitución acústica y percepción

(cf. Brown 1992, Dieling y Hirschfeld 2000). La fonética desatiende en general el habla en su conjunto, y suele apoyarse en la escritura. En niveles iniciales, los alumnos no necesitan estudiar los sonidos de la lengua extranjera, ni hacer transcripciones fonéticas, sino saber pronunciar esa nueva lengua que están aprendiendo. La *pronunciación* es la materialización de la lengua, y como práctica de las destrezas orales debería realizarse con un soporte exclusivamente oral. La enseñanza de la fonética es una reflexión sobre el sistema, y suele enseñarse en los estudios filológicos, para que el futuro especialista adquiriera un conocimiento de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de una lengua en cuestión. Es una tarea que no suele hacer el docente de ELE, contados son los profesores que realizan alguna práctica de este tipo en niveles superiores.

Ahora bien, la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera. Por tanto, el profesor de ELE debe incorporar esa destreza a las actividades de la clase, de igual manera que integra las otras destrezas, y merece una dedicación en el aula. Al momento de enseñar la pronunciación, el docente debe mostrar las diferentes estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral en su conjunto.

La *corrección fonética*, también conocida como ortología, es necesaria cuando un profesor detecta errores en la producción oral de un alumno y es necesario corregirlos. En términos generales, sirve para ajustar la dicción de una persona a la pronunciación estándar de una lengua (Fernández Planas 2005: 178). Para ello, existen estrategias que reducen los problemas del “acento extranjero”. En definitiva,

es una rama de la fonética, en la que se proponen métodos auxiliares a la enseñanza tradicional de la lengua para corregir y optimizar la pronunciación de los alumnos. Se ocupa de los sonidos aislados, y pocas veces del habla en su totalidad. Busca corregir los errores de pronunciación del alumno de una lengua extranjera como si fuese un hablante “defectuoso” de dicha lengua. Como la corrección de la gramática y del léxico, la corrección fonética también se debe practicar cuando hay errores en el aula.

Sin embargo, la pronunciación sigue desatendida en la clase de ELE, y no recibe un tratamiento que podemos calificar de “adecuado”. Una de las causas es que los docentes no saben cómo integrar la enseñanza de la pronunciación en el enfoque comunicativo y en el enfoque por tareas. Existe una real carencia de materiales didácticos y de manuales, y las actividades que existen no separan la pronunciación de la corrección fonética: se presenta como anexo o apéndice, no en relación con el desarrollo, contenido y enfoque de las clases.

Otro de los problemas de la enseñanza de la pronunciación es que, aun en un enfoque comunicativo, siempre nos apoyamos en la escritura, tal y como señalamos previamente. Se debería estudiar la posibilidad de impulsar y favorecer la adquisición de la competencia fónica por medio de una enseñanza basada en la comunicación oral, y sin el apoyo de la escritura, como tendremos ocasión de presentar en este trabajo.

1.4 El lugar de la pronunciación en la clase de ELE

Según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, el profesor ha de saber integrar las prácticas de fonética correctiva en el conjunto de las actividades interactivas del modo más natural posible. Es una recomendación fácil de establecer, pero complicada de llevar a la práctica. La enseñanza de la pronunciación debe basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas y consecuentemente en el plano suprasegmental, que tanta importancia reviste para la comunicación en cuanto que es el factor que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena del habla (cf. Carbó *et al.* 2003).

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas (Marco)* es una guía completa para la elaboración de programas de lenguas, exámenes y manuales. En él hay varios apartados con referencia directa a la pronunciación. Se distingue claramente la pronunciación en la lengua oral (competencia fonológica) de la pronunciación de un texto escrito (competencia ortoépica).

En la competencia fonológica, se busca el conocimiento y la destreza en la percepción y producción de unidades de sonido (fonemas) de la lengua en cuestión, y su realización en contextos concretos (alófonos), los rasgos fonéticos que distinguen los fonemas (sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad), la composición fonética de las palabras (estructura silábica, secuencia acentual de la palabra) y la fonética de las oraciones (prosodia), con el acento y ritmo de las oraciones y la entonación. No obstante, en los seis niveles de pronunciación propuestos por el Marco (del A1 al C2) se detalla únicamente la capacidad del alumno para producir en la lengua extranjera, sin tener en cuenta la pronunciación como percepción.

Por otro lado, se tratan con detenimiento los cuatro procesos comunicativos de la lengua: hablar, escribir, escuchar, leer, y se señala, por ejemplo, que en el proceso de hablar, una de las tres destrezas es articular el enunciado (destrezas fonéticas (pronunciación)). En el proceso de escuchar, una de las tres destrezas es percibir el enunciado (destrezas fonéticas auditivas, tanto de pronunciación como de percepción). En el apartado 6.4.7.9, se presentan algunas propuestas de cómo fomentar el desarrollo de la capacidad de pronunciar, propuestas “poco comunicativas” según Bartolí (2005) al tratarse de un trabajo individual en los laboratorios de idioma, y de un aprendizaje de las normas ortoépicas, con lectura en voz alta.

Según el *Marco*, la pronunciación es un elemento más de las destrezas orales (comprensión, expresión, interacción), pero no incluye un apartado sobre objetivos de pronunciación. La distinción es clara entre competencia fonológica y competencia ortoépica, pero la mayoría de las proposiciones tienen como objetivo la mejora ortoépica, y no se incluyen propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa.

El *Plan curricular*, siguiendo el *Marco*, divide la enseñanza de la pronunciación en tres fases: 1) la fase de aproximación (niveles A1 y A2), 2) la fase de profundización (niveles B1 y B2), y 3) la fase de perfeccionamiento (niveles C1 y C2). En la fase de aproximación, se procede a una toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español. Se busca el reconocimiento de los patrones fónicos del español y la producción de sus

esquemas básicos. En la fase de profundización, se ajusta mejor la pronunciación, de modo que el alumno sea capaz de identificar determinados estados emocionales a través de ella. Se intenta aproximarse más a la base articulatoria del español, pronunciar correctamente las secuencias vocálicas y consonánticas en el interior de una palabra y en el contexto de los enunciados, y emitir estos con las inflexiones tonales adecuadas. Finalmente, en la fase de perfeccionamiento, se propone trabajar sobre la disposición articulatoria general de la que parte el estudiante en sus enunciados, que ya no es aproximativa, sino muy similar a la del español. Se trata de pulir los matices de pronunciación, de manera que el estudiante se parezca propiamente a un nativo. La entonación debe ser adecuada, no solo a los estados de ánimo, sino también a las intenciones pragmáticas (ironía, cortesía, etc.) y el hablante debe lograr ser capaz de modificar el tempo y la articulación de acuerdo con la situación comunicativa del registro.

Por último, según el programa de ELE del Ministerio de Educación de Quebec *Espagnol langue tierce*, para desarrollar la competencia *Comprender textos variados en español*, se espera, en el primer año, que el alumno adquiera en lo oral la comprensión de textos muy sencillos, producidos por un locutor hablando muy lentamente y con una pronunciación muy marcada. En el segundo año, los objetivos son los mismos, pero con una pronunciación más marcada. En el tercer año, se espera la comprensión de textos orales de complejidad variable, producidos por un locutor hablando de la manera más natural.

En el apartado de elementos lingüísticos del programa, más específicamente en la parte de fonética, el programa menciona lo siguiente:

[...] aprender a comunicar oralmente en español supone una capacidad para reconocer las entonaciones y los diversos fonemas propios de este idioma (ej. /ñ/, /ll/, /rr/, /j/) y reproducirlos. Por lo tanto, el profesor prestará una atención particular a los elementos fonéticos y se asegurará, a través de actividades de discriminación auditiva y de corrección fonética, de que los alumnos logren apropiarse las nociones presentes en este cuadro y reutilizarlas en otros contextos (Ministerio de Educación de Quebec 2008: 34).

En cuanto a la pronunciación, entonación y acentuación, el programa prevé trabajar sobre el alfabeto y la correspondencia entre sonido y grafía, los fonemas consonánticos, los fonemas vocálicos con los diptongos y los hiatos, el acento tónico (la sílaba acentuada) y el acento gramatical, el enlace, la pausa y la elisión, y la entonación en la frase declarativa, interrogativa y exclamativa. Sin embargo, el programa no da más detalles en relación a qué aspecto se debería trabajar en cada nivel, ni qué ejercicios proponer a los docentes para la pronunciación de los fonemas consonánticos, por ejemplo.

1.5 El lugar de la pronunciación, según el método y el enfoque empleado

Varios enfoques didácticos han tratado específicamente sobre la enseñanza de la fonética del español como lengua extranjera; entre otros, el método articulatorio, el método basado en la transcripción fonética, el método tecnológico y el método por

oposiciones fonológicas. A continuación seguimos los trabajos de Gil Fernández, en especial 2007, y el trabajo de Pato y Molinié (2009).

Con el método articulatorio, se implica necesariamente el conocimiento de los mecanismos que rigen su funcionamiento: descripción precisa de todos los procedimientos y los movimientos de los órganos articulatorios que tienen lugar cuando se emiten los sonidos. La asociación de la representación de los sonidos con la anatomía del alumno, y su producción oral, se hace de manera directa. Lo positivo de este método es que esas precisiones articulatorias resultan útiles para los alumnos. Cuando se incluyen imágenes, también suelen facilitar el aprendizaje del alumno. Entre los aspectos negativos de este método, podemos mencionar que no se considera el factor perceptivo, cuando sabemos que el problema de pronunciación en los alumnos francófonos suele ser más bien auditivo que articulatorio. Tampoco se insiste en el hecho de que los movimientos de los órganos articulatorios pueden variar cuando los sonidos se combinan en la cadena hablada, y no tiene en cuenta la compensación articulatoria: un mismo sonido puede ser producido con movimientos articulatorios diferentes. Tampoco se consideran los factores prosódicos (entonación y ritmo). Para terminar, es importante mencionar que no todos los alumnos son capaces de reconocer sus propios órganos articulatorios, lo que hace de este método un método con ciertos límites.

En cuanto al método basado en la transcripción fonética, se cree que el conocimiento y el dominio de los sonidos de la lengua segunda pueden lograrse con

el uso de la transcripción fonética, practicada en el aula con el alumno. Lo bueno de este método es que el español es una lengua con una correspondencia regular entre grafía y sonido (muy diferente por ejemplo al francés), y las descripciones facilitan el reconocimiento automático de la pronunciación de las palabras desconocidas. Uno puede leer español de manera correcta, y pronunciar bien una palabra, sin conocer el significado de ésta. Lo que podemos mencionar como negativo es el uso excesivo de la escritura y la sobrevaloración del análisis que los estudiantes pueden hacer de los elementos fónicos aislados. La utilización del AFI, alfabeto fonético internacional, no garantiza una producción “nativa” en el estudiante. Tampoco se tiene que olvidar que existe un español estándar, pero igualmente unas variaciones geográficas importantes.

El método tecnológico se basa en la audición de modelos mediante grabadoras, ordenador y demás elementos de los laboratorios de lenguas, a través de estímulo-respuesta, en la audición y en la repetición. Para ello se proponen muchos ejercicios de audición y repetición. Lo positivo de este método es que fuerza al aprendiz a escuchar de manera atenta, durante un periodo de tiempo variable, se insiste sobre el trabajo individual tanto en casa como en el aula, y se presentan, de manera general, modelos de calidad. Este método, al contrario de otros, no ignora el aspecto prosódico y fomenta el aprendizaje inconsciente. Lo negativo reside en la sobreestima de la capacidad de autocorrección de los estudiantes y la retroalimentación en el proceso audio-fonatorio. Es necesario que el profesor haga

una revisión constante en la clase, para evitar la fosilización, o la conservación del error en el alumno a pesar de estar expuesto a modelos correctos de pronunciación.

El método de oposiciones fonológicas, por último, se centra en el reconocimiento y la memorización de los sonidos en oposición, tomando como base las concepciones fonológicas binarias, como por ejemplo la oposición entre /p/ y /b/. Lo bueno de este método es que reconoce la prioridad absoluta del aspecto oral, y se trabajan las discriminaciones entre sonidos que tienen diferencias de significado (*pata-bata*), lo que es útil para estudiantes de niveles intermedios y avanzados, que ya poseen un cierto vocabulario en español. Lo que se puede reprochar a este método es que se ignora el aspecto prosódico (tono y entonación). Tampoco se tienen en cuenta las variantes distribucionales (alófonos), ni el hecho de que un sonido no se distingue necesariamente mejor cuando se opone a otro. Finalmente, aunque puede ser un método recomendable para niveles intermedios y avanzados, como hemos visto previamente, es un método poco recomendable para los alumnos de nivel inicial.

1.6 ¿Los manuales escolares actuales proponen ejercicios de pronunciación?

Para el desarrollo de este apartado hemos querido analizar algunos de los manuales escolares existentes de ELE y empleados en los establecimientos escolares de la provincia de Quebec, para comprobar en la práctica qué importancia se otorga a la pronunciación en la clase de ELE, según la información de esos manuales escolares, y si están en acuerdo con lo indicado por el *Marco común europeo de referencia*

para las lenguas, el *Plan curricular del Instituto Cervantes* y el *Programa 'Español, lengua tercera'* del Ministerio de Educación de Quebec.

La muestra que hemos tomado para hacer nuestro análisis consta de cinco manuales diferentes: *Nuevo Ven*, *Español en Marcha*, *Avance*, *Método de español para extranjeros* y *Sueña*. A continuación presentamos una breve descripción del contenido que en cada uno de estos manuales se dedica a la pronunciación, y una reflexión sobre los resultados obtenidos en cuanto a lo descrito por los textos oficiales.

I. *Nuevo Ven* 1. Libro del profesor, de la editorial Edelsa.

Nuevo ven consta de 15 unidades didácticas, y en cada unidad didáctica se tratan las competencias lingüísticas, las competencias pragmáticas y de conocimiento cultural. En las competencias lingüísticas, que es la parte que nos interesa, hay tres aspectos de la lengua: gramatical, léxico y fonológico. Cuando analizamos la parte fonológica en cada unidad lo que encontramos es lo siguiente:

1. La entonación de frases afirmativas e interrogativas.
2. Los signos de puntuación.
3. El reconocimiento de la sílaba tónica en las palabras.
4. La acentuación de las palabras.
5. El sonido /x/, la letra “j”.
6. La “r” y la “rr”.
7. El sonido [θ], y las letras “c”, “z”.

8. El sonido /k/, y las letras “c”, “qu” y “k”.
9. La “ñ”.
10. La entonación exclamativa e interrogativa.
11. La entonación de las formas verbales.
12. El sonido /g/, y las letras “g”, “gu” y “gü”.
13. La “b” y la “v”.
14. La entonación interrogativa.
15. Repaso de los esquemas de acentuación.

Por unidad, de modo más preciso, la importancia que se otorga a la pronunciación se establece en los siguientes hechos:

Unidad 1: el abecedario.

Unidad 5: pronunciación y ortografía, con ejercicios de escucha y repite (*Jamaica, Argentina, joven, naranja, extranjero, etc.*), y ejercicios de escucha y señala la palabra que oyes.

Unidad 5: pronunciación y ortografía, con ejercicios de escucha y repite (*derecha, dirección, correa, alrededor, escribir, arte, roto, Enrique*), y ejercicios de escucha y señala qué palabra oyes de cada pareja:

pero / perro	cuarto / cuatro
caro / carro	curte / cutre
ahora / ahorra	horno / honro

Y ejercicios de escucha las palabras y escribe las letras (r, rr) que falten:

ga_a	a_ena	e_a
_ana	pa_a	_a_a
pa_a	al_ededo_	ca_o

Como podemos constatar, no se dedica mucha atención a la pronunciación en sí; hay muy pocos ejercicios de pronunciación, y ninguno de corrección fonética, además no se ofrece ninguna estrategia para ayudar en la pronunciación de los fonemas más difíciles del español y no hay imágenes con la posición de los órganos articulatorios.

II. *Español en marcha*. Nivel básico A1 + A2, de la editorial SGEL.

En *Español en marcha*, podemos constatar que la pronunciación y la ortografía están presentes en cada unidad didáctica, bajo el modo de “escucha y repite”.

El ejemplo de la práctica de la “r” que nos interesa se encuentra sobre todo en la unidad 6, con ejercicios del siguiente tipo:

1.- Escucha y repite:

rey, arroz, perro, reloj, rojo, arriba
caro, pero, diario, soltera, para

Y en descripciones del sonido como “el sonido r (fuerte) se escribe simple (r) a principio de palabra y doble (rr) en medio de dos vocales. El sonido r (suave) se escribe siempre simple (r)”.

2.- Escucha y completa con r o rr:

_ima	carte_o	te_aza
Inglate_a	_osa	arma_io
Pe_ú	piza_a	

Sin embargo, no encontramos muchos ejercicios más, y llama la atención la falta de variedad en los ejercicios. Son siempre de “escucha y repite”. En este manual tampoco proponen trucos de pronunciación, ejercicios de corrección fonética ni dibujos de posición de los órganos articulatorios (lengua, labios). Sin embargo, la descripción de cuando pronunciar el sonido sí está presentada, no como en el manual *Nuevo Ven*: “El sonido r (fuerte) se escribe simple (r) a principio de palabra y doble (rr) en medio de dos vocales. El sonido r (suave) se escribe siempre simple (r) (*Español en marcha*, p.59)

III. Avance –Curso de español, Nivel elemental, de la editorial SGEL.

Avance está dividido en varias secciones: 1) “Así se habla”, sección dedicada a las funciones comunicativas, donde al final de cada una de ellas se propone que los estudiantes dialoguen de una forma natural; 2) “En situación”, con 12 situaciones graduadas, atendiendo a las necesidades que el alumno puede llegar a tener en un país de habla hispana. Estas situaciones están grabadas, y pueden servir de modelo tanto para la pronunciación como para el acento y la entonación. Al final de cada una de ellas se propone que los estudiantes se desenvuelvan en una situación similar a la presentada; 3) “Como lo oyes”, sección de comprensión auditiva, donde el

estudiante escucha diferentes acentos de España e Hispanoamérica, debe contestar a una serie de preguntas y realizar una serie de tareas diferentes; y 4) “Eso no se dice”, sección creada para evitar la fosilización de ciertos errores al final de la unidad. La sección permite corregir los errores más comunes extraídos de un corpus recogido durante varios años de enseñanza.

Al principio del manual, en la primera unidad didáctica, cuando se presenta el alfabeto del español, tenemos la siguiente información:

Alfabeto +

ca, que, qui, co, cu.

za, ce, ci, zo, zu.

ja, je/ge, ji/gi, jo, ju.

ga, gue, gui, go, gu, güe, güi.

b + v > pronunciación =

h no se pronuncia

Aparte de estas breves indicaciones sobre el alfabeto, encontramos muy poca información sobre la pronunciación. El manual enfatiza más en el proceso de comunicación. Como aparece en los otros manuales analizados, no se proponen ejercicios de corrección fonética, no se presenta ayuda alguna sobre la posición de los órganos, no hay la descripción de los sonidos, ni siquiera cuenta con ejercicios de repetición.

IV. Método de español para extranjeros, nivel elemental, de la editorial Edinumen.

Este manual se compromete a ayudar a sus alumnos a “adquirir una cierta fluidez comunicativa” con situaciones reales para ser escuchadas con el fin de entrar en contacto directo con la lengua. En general, se proponen actividades comunicativas que pueden motivar al alumno a practicar la lengua que aprende en sus distintas situaciones. Con la comprensión auditiva se busca que el alumno pueda conversar o escribir sobre el tema ofrecido, y el manual viene con una parte de “escucha, lee y contesta”, la cual viene acompañada de un soporte audio.

Como en casi todos los manuales, figura una parte dedicada al alfabeto justo al principio del manual. La información relativa a la pronunciación (p. 21) es la siguiente:

-b / v

-c + e, i [z]

-c + a, o, u [k]

-g + e, i [x]

-g + a, o, u [g]

-gu + e, i [g]

-h no se pronuncia

-q, qu+e, i [k]

(Método de español para extranjeros, p.21)

Y luego se proponen ejercicios para practicar la pronunciación.

Una novedad con respecto a los otros manuales consultados es que en este manual tenemos una sección dedicada a la “r”, donde nos indican cómo debemos pronunciarla, según la posición en la palabra:

“Inicio de palabra [rr].

Después de consonante [rr].

Entre vocales [rr], [r].”

(*Método de español para extranjeros*, p.136)

El manual también dedica una breve sección al yeísmo: Y + vocal [y] (*Yemen*), posición final [i], igual que a la diferencia entre s/ z, diferentes en el norte pero que en el sur de España, Canarias y América se pronuncian de la misma forma.

En cada unidad hay ejercicios de escucha (“escucha, lee y contesta”), y un aspecto interesante del manual es que dedica una parte a los acentos (agudos, llanos y esdrújulos), lo que no hay, por ejemplo en el Manual *Avance*. Sin embargo, como en los otros manuales analizados, hay poca información sobre la pronunciación, no se proponen ejercicios de corrección fonética, no hay pictogramas de la posición de los órganos, ni tampoco ejercicios de repetición.

V. Sueña 1, Español lengua extranjera, Libro del alumno, de la editorial Anaya.

En casi todas las lecciones de este manual hay una parte dedicada a la fonética. Se empieza por un primer acercamiento a la pronunciación de las letras (alfabeto, ejercicios para deletrear), y luego se pasa a la entonación de las oraciones

enunciativas e interrogativas, se trabajan los sonidos /x/ y /g/, /θ/ y /k/, /r/ y /r̄ /, /m/ ante bilabial, la separación y el cómputo de sílabas, la sílaba fuerte, el sistema vocálico del español, las sílabas fuertes y débiles, la identificación de palabras semejantes, los fonemas /r/ y /l/, las agrupaciones consonánticas /d+r/ y /r+d/, los fonemas palatales /tʃ / y /ɲ/, /j/ /λ/, y finalmente un repaso de los sonidos del español, y el contraste de sonidos de articulación próxima.

Por lo que respecta a la “r”, el manual nos presenta ejercicios de “lee y escucha”, y nos propone trucos como los siguientes: se escribe “r” a principio de palabra y detrás de l, n y s, y “rr” entre vocales, ejercicios de “escucha y escribe correctamente”, “escucha y lee” y “escucha y repite”. Sin embargo, como en los otros manuales, cuenta con pocos ejercicios de pronunciación. Los ejercicios son limitados, y no hay ayuda visual de posicionamiento de los órganos, ni ejercicios de corrección fonética.

En resumen, podemos concluir que existe una gran carencia en cuanto a los ejercicios de pronunciación en los manuales escolares analizados, y empleados en la actualidad en las clases de ELE en Quebec. La pronunciación ocupa un lugar mínimo en todos estos libros, y con excepción del alfabeto al principio de cada manual, se atiende muy poco a la pronunciación. Contamos con algunos ejercicios de repetición y de audición, pero en general son pocos. Además, los manuales no proponen imágenes de la posición de la boca y la lengua (descripción articuladora), los ejercicios no son variados, no hay ejercicios de tipo trabalenguas, imitaciones ni

comparaciones. Salvo contadas excepciones no se proponen trucos ni pautas correctivas.

Lo que podemos remarcar, por tanto, es que en los documentos oficiales hay una tendencia a valorar la pronunciación y a incluirla en el aula en todo momento; sin embargo, en los manuales analizados no se le da la importancia suficiente, lo que obliga al profesor interesado en el aprendizaje completo de sus alumnos, y los problemas que algunos de ellos pueden tener en la pronunciación del español, a armarse de herramientas complementarias para ayudarles, y evitar así casos de fosilización. Como sabemos, esos ejercicios existen en manuales complementarios, como el de Poch Olivé (1999) y el de Fitz Camacho (2008), y muchas editoriales han sacado al mercado libros prácticos de fonética española, pero no figuran en los manuales de ELE, donde deberían estar incluidos. Todo ello confirma la hipótesis que habíamos planteado en cuanto a la importancia de la pronunciación en la clase de ELE. Lo que prima es, sobre todo, la comunicación en detrimento de la pronunciación. Por cuestiones prácticas y de tiempo, el profesor de ELE basa su clase en el manual seleccionado, y no suele acudir “obligatoriamente” a otros documentos complementarios de fonética, de ejercicios de corrección fonética, de ejercicios de pronunciación, etc.

Recordamos que, según el *Plan curricular del Instituto Cervantes*, “la enseñanza de la pronunciación debe basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas”. Sin embargo, la mayoría de los ejercicios que se proponen en los manuales son ejercicios de repetición. También tenemos que precisar que la interacción comunicativa es una buena forma para basar la

enseñanza de la pronunciación, pero, como ha sido estudiado (cf. Matute Martínez 2006), los ejercicios de corrección fonética, que a veces consisten en la práctica repetitiva de las formas aisladas, ayudan a la mejora de la pronunciación. El *Plan curricular*, ya lo vimos, divide la enseñanza de la pronunciación en tres fases: fase de aproximación (niveles A1, A2), fase de profundización (niveles B1, B2) y fase de perfeccionamiento (niveles C1, C2); sin embargo, no se incluyen propuestas de integración de la pronunciación en la clase comunicativa, es decir, se propone el trabajo individual en el laboratorio de lenguas, lecturas en voz alta, etc., pero nada en concreto para trabajar la pronunciación en la clase. El programa de ELE del Ministerio de Educación de Quebec pide que el “profesor prest[e] atención particular a los elementos fonéticos y se asegur[e] a través de actividades de discriminación auditiva y de corrección fonética, de que los alumnos logren apropiarse las nociones [...] y reutilizarlas en otros contextos”. Sin embargo, como hemos visto, los manuales escolares no están dotados de ese tipo de ejercicios.

1.7 ¿Qué tipo de ejercicios existen?

Tal y como hemos podido comprobar en el apartado precedente, los ejercicios de corrección fonética los vamos a encontrar en manuales especializados de fonética, pronunciación y corrección fonética.

En términos generales, las actividades de pronunciación que existen en los manuales, y que pueden ser útiles a los profesores de ELE, son ejercicios de repetición e imitación, de discriminación auditiva y de pares mínimos,

descripciones articulatorias, ejercicios de transcripción fonética, así como el uso de programas informáticos.

A continuación proponemos una serie de sugerencias y de pautas correctivas, siendo conscientes de que el primer paso debe darlo el propio alumno, al momento de profundizar todo lo que considere necesario en los aspectos orales del español.

Con estas sugerencias, el profesor tiene que tener en cuenta el nivel del alumno, las instrucciones deben de ser presentadas de manera muy clara, con una diversidad de contextos y ejemplos para reforzar las respuestas por parte del alumno (cf. Matute Martínez 2006: 473).

Para practicar y corregir el acento, se propone repasar las normas de acentuación. También sugerimos formar grupos de palabras con el mismo patrón acentual y solicitar a los alumnos que señalen dónde recae el acento en cada grupo.

Para poner de relieve una sílaba, se propone crear una lista con nombres de países y de ciudades en francés, en inglés y en español, y pedir a los estudiantes que descubran las diferencias en su pronunciación. Igualmente, se proponen ejercicios con palabras de uso frecuente y sus derivados (por ejemplo, *problema*, *problemático*, *problemón*, *problematizar...*), y la lectura en voz alta de una serie de palabras o de textos breves.

Para enseñar que en español se pronuncian todos los fonemas de las sílabas, se puede hacer uso de refranes, dichos y sentencias. Con oraciones breves, podemos mostrar que hay que abrir la boca de modo marcado cuando se habla. Se pueden hacer igualmente ejercicios de énfasis de palabras individuales, para acentuar el movimiento de los labios.

Para practicar la entonación, se proponen ejercicios de cambio de entonación con el mismo enunciado; por ejemplo, para mostrar alegría, ironía, tristeza, produciendo variaciones sobre los sentimientos de los hablantes. El objetivo del ejercicio es que el alumno perciba la curva melódica del español y que después la imite.

De igual manera, existen ejercicios para segmentar enunciados en grupos acentuales (secuencias de sílaba tónica + sílabas átonas), grupos tónicos (palabra tónica + palabras átonas que la preceden) y grupos entonativos (enunciados que llevan asociado un patrón entonativo determinado, normalmente comprendido entre dos pausas).

Finalmente, se proponen ejercicios para cuando algunos sonidos consonánticos prestan problemas, como es el caso de los contrastes que existen en español. El alumno debe conocer y dominar los contrastes entre la “r” simple y la “rr” múltiple. Para practicar este contraste, tal y como tendremos ocasión de presentar y analizar más adelante en este trabajo, se propone pronunciar “ere” sin mover los labios, o introducir una vocal epentética para los grupos consonánticos: *tres* > *teres* (Navarro Tomás 1999: 116).

Para terminar, presentamos los tipos de actividades y ejercicios más empleados en las clases de ELE, no necesariamente incluidos en los manuales, tal y como resume Matute Martínez (2006). Los primeros ejercicios son actividades de discriminación auditiva. Entre estos se proponen los siguientes:

1. Escucha.
2. Identifica sonidos, sílabas, intensidad, grupos fónicos, entonación.

A nivel de la transcripción:

1. Completa con sonidos, sílabas, palabras, acentos, puntuación, entonación que faltan.
2. Copia al dictado.
3. Transcribe fonéticamente.
4. Marca la puntuación de la sinalefa o la entonación.
5. Corrige la grafía.

Para la relación entre sonidos y la distinción:

1. Elige la opción correcta de sonidos, intensidad, entonación.
2. Marca el orden de aparición/ ordena las palabras.
3. Clasifica por tipos.
4. Compara la escritura/ pronunciación en distintos dialectos del español.
5. Analiza tu dicción.

Finalmente, las actividades para el resumen, la contextualización, y la predicción:

1. Escucha un texto.
2. Elabora frases/ un texto a partir de las palabras/ la entonación.
3. Indica los rasgos de un sonido/ su modo de articulación.
4. Graba tu voz.

Como tipo de actividades de pronunciación, se proponen para la práctica estructural:

1. Repite/ imita / lee sonidos, sílabas, palabras, intensidad, grupos fónicos, frases, entonación.

Como ejercicios de respuesta y evaluación:

2. Reacciona a preguntas.
3. Explica por qué llevan tilde las siguientes palabras.
4. Escucha/ graba y corrige la pronunciación (propia o ajena), pronunciación formal/ informal.

Para los ejercicios de predicción, se sugieren:

1. Describe cómo hay que pronunciar un sonido.
2. Pronuncia sin oír, escucha y repite.
3. Cambia la palabra.
4. Describe un dibujo.
5. Entrevista a alguien y completa una tabla con la información relevante.

Para terminar, las actividades de ampliación pueden incluir:

1. Utiliza el sonido en una palabra.
2. Continúa la palabra/ la oración/ el texto.
3. Elabora preguntas.
4. Escribe un texto.

Capítulo 2. La pronunciación de los alumnos francófonos

2.1 Factores que condicionan el aprendizaje y el perfeccionamiento en L2

Casi siempre que se habla de las capacidades de “pronunciación” en una lengua extranjera, la pronunciación en hablantes de edad adulta parece condenada a una “no mejora”, como si existiera un techo o un límite que no puede ser atravesado. Existe el “mito” de que a partir de una cierta edad, uno ya no puede pronunciar correctamente la lengua extranjera que está aprendiendo. En principio, se señalan las diferencias que entre los niños y los adultos existen en la adquisición de L2, y el adulto es considerado “menos apto” que el niño para aprender una segunda lengua. El periodo crítico para la adquisición del lenguaje se terminaría con la pubertad, como consecuencia de la lateralización hemisférica y la plasticidad cerebral, tal y como han defendido varios autores (cf. Lennenberg 1967, Torres Águila 2005, Bartolí Rigol 2005). En la pubertad, las funciones lingüísticas se concentran en una parte del cerebro, y la falta de plasticidad cerebral sería la causa de las diferencias entre adultos y niños en la adquisición de una lengua extranjera. Un niño tiene mayor “plasticidad”, lo que le permite aprender mejor una lengua extranjera. La organización del cerebro adulto es más especializada, lo que implica que nuestra aptitud para aprender un idioma tiende a menguar con el paso del tiempo. Varios trabajos han verificado que existe una predisposición biológica para la exactitud en la imitación de la pronunciación antes de la pubertad. Tomemos como ejemplo la muestra de sujetos formada por 71 inmigrantes cubanos en Estados Unidos, 26 chicos y 45 chicas de entre 7 y 19 años llevada a cabo por Asher y García (1969).

Los resultados de esta experiencia fueron que ninguno de los 71 niños cubanos había logrado alcanzar una pronunciación nativa del inglés. Muchos llegaron, sin embargo, a una pronunciación “cercana” a la nativa, sobre todo cuando el niño había llegado a los Estados Unidos con 1 y 6 años, y había vivido en tierra estadounidense entre 5 y 8 años. Cuanto menor es la edad del niño, mayor es la probabilidad de adquirir una buena pronunciación, y aún mayor cuando la estancia en el país de acogida es temporalmente más grande. Otra observación interesante fue que las chicas, en mayor proporción que los chicos, llegan a una pronunciación más cercana a la nativa. Esta diferencia en el sexo del informante disminuye proporcionalmente si se pone en relación con la estancia en los Estados Unidos.

El factor biológico que determina la probabilidad de la exactitud de la pronunciación según la edad puede ser refutado. Se sabe que ciertos niños mayores también pueden lograr una excelente pronunciación, por tanto la biología por sí misma no determina completamente el fenómeno.

Ahora bien, un estudio similar en Nueva York con una muestra de 60 inmigrantes italianos (hombres), llegados a los Estados Unidos entre los 6 y 20 años, y cuya estancia en dicho país se situaba entre los 5 y los 18 años (la mayoría de los cuales, excepto los más jóvenes, tenían estudios universitarios), los resultados fueron diferentes. En efecto, la habilidad para adquirir una pronunciación en la segunda lengua, similar a la del hablante nativo es inversamente proporcional a la edad de llegada al país de acogida, la pronunciación más cercana a la norteamericana se encuentra en los hombres que inmigraron en edad más temprana, y no por el tiempo de estancia.

Al momento de estudiar las diferencias entre un adulto y un niño en la adquisición de una L2, la explicación más generalizada que reciben los errores de pronunciación del adulto ha sido que los órganos articulatorios que han estado produciendo un sistema fonológico durante años quedan “atrofiados” para la producción de otros sonidos distintos. Se habla, entonces de *fossilización* fonológica, lo que implica que la flexibilidad del cerebro disminuye con la edad y afecta a la pronunciación de la L2, más que a la semántica y a la sintaxis.

Sin embargo, hay que tener también en cuenta que el adulto es más “rápido” en las primeras etapas de adquisición de una L2, así como los adolescentes, que los niños de corta edad, pero a la larga cuanto menor es el aprendiz, mejores son los resultados.

La incapacidad de algunos adultos para dominar la pronunciación de una L2 se atribuye a la necesidad de asentar todo dato lingüístico mediante las estrategias asociadas con el hemisferio izquierdo, donde se localizan las funciones del lenguaje. Según Krashen y Long (1982: 345):

La confianza en los procedimientos analíticos puede hacer al adulto más diestro que al niño en la adquisición de ciertos aspectos del idioma a corto plazo, pero impedirá, en cada fase del aprendizaje del idioma, la adquisición de componentes lingüísticos que parecen requerir un análisis holístico para su interiorización, y a la larga conducirá a un acento extranjero.

Estos autores no admiten la explicación del *periodo crítico* para la adquisición de una L2 con el argumento de que la lateralización cerebral relacionada con las

funciones del lenguaje queda firmemente establecida hacia los 5 años de edad, puesto que no puede marcar el final del periodo crítico en la pubertad. Los niños, al momento de aprender una nueva lengua lo hacen de manera lúdica. Sin embargo, los adultos la aprenden más bien en un marco estático, donde el sistema cinético no está sincronizado con la transmisión o recepción del habla, lo que puede explicar el aprendizaje más rápido y natural en los niños. Asher y García (1969), por su parte, muestran una relación inversa entre la edad y la comprensión auditiva en lengua rusa. De este modo, cuando los niños y los adultos entendían el idioma en situaciones donde las frases iban sincronizadas con un movimiento físico, los últimos aventajaban notablemente a los primeros, y los niños de mayor edad lo hacían mejor que los menores.

Por lo que respecta a la validez o el rechazo de la hipótesis de que la edad del aprendiz, hasta la pubertad, constituye un periodo crítico para la adquisición de una lengua, se han llevado a cabo numerosos estudios de laboratorio sobre el tema. En términos generales, los sujetos mayores poseen una ventaja inicial en la pronunciación, y las diferencias en la pronunciación relacionadas con la edad desaparecen después de cuatro a cinco meses. Tras diez u once meses de estudio de una segunda lengua, los niños menores tienen una mejor pronunciación en algunos sonidos (cf. Snow y Hoefnagel-Höle 1977).

Lo que sí parece ser cierto es que la adquisición de la lengua primera tiene que ocurrir antes de que se complete la lateralización del cerebro, etapa que ocurre en la pubertad. Uno de los experimentos pioneros se realizó con hablantes de holandés. Tanto los sujetos de 12 a 15 años como los adultos hicieron un progreso más rápido

durante los primeros meses de aprendizaje; pero al finalizar el primer año, los sujetos que tenían entre 8 y 15 años de edad obtuvieron mejores resultados que los niños de 3 y 4 años.

Por otro lado, trabajos como los de Flege y Eeftomg (en Bongaerts *et al.* 1995) han demostrado que un entrenamiento intensivo en fonética y en pronunciación puede constituir una causa determinante del éxito en la adquisición del acento. Estudiantes con contactos intensivos con hablantes nativos, en inmersión lingüística en el país de la lengua meta, o alumnos motivados que reciben un gran *input* de la L2 logran obtener un mejor resultado en la adquisición de la lengua extranjera, y en su pronunciación. En lugar de hablar de *periodo crítico*, algunos estudiosos prefieren el término *periodo sensible*, ya que el primero excluye la posibilidad de que jóvenes o adultos lleguen a adquirir una L2, en cambio que con el término “sensible”, no se excluye esta posibilidad, sin negar que puedan existir ciertas ventajas biológicas si se comienza temprano en el estudio de una L2.

Con todas las experiencias realizadas, podemos concluir que al menos algunos adultos pueden alcanzar una pronunciación en la lengua extranjera similar a la de un nativo, lo que es algo positivo. Claro que los adultos poseen desventajas y ventajas en el aprendizaje de una lengua extranjera (cf. Krashen, Scarcella y Long 1982). Dentro de las desventajas podemos citar, en primer término, la reducción de la plasticidad lingüística. En efecto, mientras que el niño tiene una facilidad auditiva y articuladora en la adquisición del sistema fonológico de su L1, el adulto se ve obstaculizado por su L1. Por otro lado, el adulto igualmente va a resentir una mayor

timidez al cometer errores. Del mismo modo, el adulto va a confiar, tal vez de manera exagerada, en la escritura de la L2, lo que limita su pronunciación.

Si hablamos de las ventajas, la primera y más importante es que el adulto ha aprendido a aprender. Es decir, es capaz de seguir instrucciones detalladas, inferir, deducir y generalizar los datos nuevos. Su capacidad de concentración es superior a la de un niño, y no necesita obligatoriamente actividades lúdicas (claro que éstas pueden ayudar) para su motivación. El adulto lleva consigo su experiencia de estudiante, la madurez cognitiva, y es capaz de procesar la información y los recursos nemotécnicos mejor que un niño.

La adquisición fónica de la L1 se termina hacia los 4 ó 5 años de edad. Para una lengua extranjera, el progreso que se produce en la interlengua del aprendiente adulto se paraliza antes de llegar a conseguir una competencia nativa, lo que no es el caso en la sintaxis, en la morfología y en el léxico. No obstante, como es sabido, algunos alumnos consiguen desprenderse de gran parte del acento extranjero, pero otros lo conservan toda su vida. La competencia fónica es la primera competencia lingüística que adquiere un niño. El niño recibe las informaciones bajo un *input* oral, sin embargo el adulto se sirve más bien de un *input* escrito con el aprendizaje formal de la lengua extranjera. Además, el adulto no puede construir un nuevo recipiente fónico, sino que introduce el léxico y la gramática dentro del recipiente de su L1.

Existe la posibilidad de conseguir un acento casi nativo en una L2 si el alumno adulto se encuentra en inmersión fónica. La oralidad debe de ser el *input* anterior a cualquier aprendizaje formal, léxico gramatical y lecto-escritor.

Como hemos visto previamente, algunos estudios tienen muy en cuenta el factor crítico de la edad. Los estudios clásicos de Lennenberg (1967) sitúan dicho factor en la pubertad, con la lateralización del hemisferio izquierdo y la pérdida de la capacidad para el aprendizaje del lenguaje. Lo cierto es que la habilidad para pronunciar se ve más afectada que la del vocabulario o la sintaxis. De este modo, autores como Tarone (1978) o Neufeld (1977) consideran que no es imposible conseguir una pronunciación nativa. Sin embargo, y para rebatir este respecto, se puede tomar como ejemplo el caso de la comunidad indígena de los vaupés del Amazonas o la siane en Nueva Guinea, donde los individuos aprenden varias lenguas a edad adulta, y logran una pronunciación nativa. Por lo tanto, en estos casos, se trataría más bien de factores culturales y no de factores biológicos, propiamente dichos (cf. Hill 1970).

Otros factores, además de la edad, condicionan el aprendizaje y perfeccionamiento de una L2. Por ejemplo, la cantidad de exposición del aprendiente a la L2, su motivación, su interés, su actitud, y claro está la mediación lecto-escritora. Como hemos visto, el niño aprende sobre todo gracias a la oralidad, sin pasar por la forma escrita. Los adultos, en cambio, necesitan la lengua escrita. Si uno aprende con la oralidad con aprendizaje formal lecto-escritor, se garantiza el éxito en la pronunciación. La ortografía y la escritura pueden perjudicar la adquisición fónica.

Si hablamos de transferencias, la L1 puede servir de filtro de los nuevos sonidos. Es conveniente, pues, tener ciertos conocimientos sobre la pronunciación de la lengua nativa de los alumnos, lo que puede ser de gran ayuda en ciertos casos de dificultades en el aprendizaje y lo que permitirá una intervención más eficaz. Sin embargo los errores de los estudiantes no son debidos en la mayoría de los casos a la L1, sino a los procesos de desarrollo e incorrecciones específicas de los propios aprendientes.

2.2 Tendencias de los alumnos quebequenses a la hora de pronunciar el español

Antes de abordar el apartado sobre las tendencias propias de los alumnos francófonos y quebequenses a la hora de pronunciar el español, y aunque el objetivo del presente trabajo no es establecer una comparación entre las dos lenguas, parece importante hacer un breve análisis contrastivo de los sistemas fonológicos del francés y del español (cf. Pérez Solas 2006), y destacar algunos puntos concretos para su aplicación didáctica:

1. Los sonidos del lenguaje no están nunca aislados, sino que participan en la cadena sonora, donde tienen influencia unos sobre otros.
2. Las dificultades concretas con las que se puede encontrar un alumno son fundamentales para una correcta interpretación de los datos.
3. La previsión de errores es un aspecto también importante para el desarrollo de los ejercicios de corrección fonética (cf. Callamand 1981).

Desde la teoría fonológica, la previsión máxima es que ambas lenguas cuentan con dos sistemas acabados y cerrados de fonemas. No obstante, la previsión incompleta indica que pueden aparecer, y de hecho aparecen, fenómenos imprevisibles en la pronunciación de una lengua dada, como la realización prosódica, o los procesos de *remodelaje* del sistema de percepción de sonidos. Es decir, el poder llegar a situar sonidos nuevos ligeramente diferentes de los de la lengua materna necesita una reorganización de las referencias auditivas. Esta se ve dificultada por los efectos fonéticos relevantes de la cadena hablada, como la influencia del contexto consonántico, las marcas prosódicas, etc. (cf., sobre todo, Pérez Solas 2006).

Nuestro objetivo, como quedó establecido, es descubrir qué características fonéticas podemos encontrar en el alumno francófono que aprende español, y poder explicarlas.

Estructura silábica del francés y del español

Tanto en francés como en español solo las vocales pueden ocupar la posición de núcleo silábico, por lo que no existe una sílaba sin vocal (núcleo = vocal). Las sílabas pueden ser abiertas (o libres) y cerradas (o trabadas), y dos consonantes seguidas en interior de palabra, cuando las consonantes van de menor a mayor abertura, pertenecen a la misma sílaba: español *tra-je*, francés *croi-re*. En caso contrario, pertenecen a sílabas diferentes: español *an-tes*, francés *en-core*.

En ambas lenguas puede aparecer una vocal en cada sílaba, pero en español puede aparecer una vocal agrupada con semiconsonantes o semivocales (formando

diptongos y triptongos). La estructura silábica del francés y del español puede incluir los siguientes casos de V (vocal) y C (consonante):

V / CV / VC / CVC / CCV / CCVC / CVCC / CCVCC / CVCCC / CCCVCC

Los sonidos vocálicos

En español los diptongos pueden ser crecientes (*piano*) o decrecientes (*amáis*), además de contar con triptongos (*apreciáis*). En francés, en cambio, por la tradición fonética e histórica y por su carácter tenso, no hay diptongos ni triptongos, lo que produce la dificultad en el francófono al momento de articular los grupos vocálicos en español (cf. Pérez Solas 2006 y Fitz Camacho 2008).

Los sonidos consonánticos

De manera resumida, y por lo que respecta a las consonantes, podemos señalar que ciertos fonemas del español no existen en francés, tal y como veremos en el siguiente apartado. En otras ocasiones algunas realizaciones de los fonemas del español se asimilan a los fonemas del francés. No existe, por ejemplo, la realización del sonido interdental /θ/ español, que se realiza siempre como /s/ en francés. Además, algunos fonemas del español no corresponden del todo con los franceses, como las oclusivas bilabiales /p/ y /b/. Al contrario, un fonema puede presentar realizaciones similares en ambas lenguas, pero el fonema español no existe como tal en francés, como la oclusiva dental /d/, que en español se realiza bien como oclusiva [d], bien como fricativa [ð]. Por tanto, todo ello supone la adquisición y modificación de un nuevo sonido para el alumno francófono.

Por otro lado, el sistema fonético del francés presenta realizaciones que no existen en español, como la /r/. Sería el caso de la [r] “roulé”, la [R] parisina o la [ʀ] uvular. Por tanto, estamos ante unos sonidos que no existen en español estándar. En ocasiones, a una variante alofónica de un fonema en una de las dos lenguas puede corresponder un fonema en la otra. Por ejemplo, la [z], variante alofónica de /s/ en español, corresponde al fonema /z/ en francés.

Por último, la tendencia general del francófono es hacer muy marcados los sonidos consonánticos en posición final de palabra.

2.3 Breve análisis contrastivo de los fonemas y alófonos del español y del francés

Los fonemas vocálicos

Los fonemas vocálicos de la lengua francesa que no existen en español son los siguientes:

1. /y/ anterior cerrado labializado.
2. /ø/ anterior medio-cerrado labializado.
3. /œ/ anterior medio-abierto labializado.
4. /ə/ neutro labializado.
5. /ã/ nasal posterior abierto.
6. /õ/ nasal posterior medio-abierto.
7. /œ̃/ nasal anterior medio-abierto labializado.

Todos los fonemas vocálicos del español existen en francés, aunque no sus realizaciones alofónicas. En francés estándar hay dieciséis fonemas vocálicos, y en español solamente cinco. Entre el francés y el español hay una alta proporción de vocales palatales. Además, en francés hay seis fonemas labializados, y en español solamente dos; en francés existen cuatro vocales nasales, y en español, en cambio, no hay vocales nasales.

Resumiendo los dos sistemas fonológicos, podemos ver que:

1. La /i/ existe en las dos lenguas.
2. La /y/ anterior cerrada labializada sólo existe en francés.
3. La /e/ anterior media no labializada existe en los dos idiomas.
4. La /a/ abierta no labializada existe en las dos lenguas.
5. La /o/ posterior media existe en los dos idiomas.
6. La /u/ posterior cerrada existe en los dos idiomas.
7. La /ø/ anterior medio-cerrada labializada sólo existe en francés.
8. La /œ/ anterior medio-abierta labializada sólo existe en francés.
9. La /ə/ neutra labializada sólo existe en francés.
10. La /ɛ̃/ nasal anterior abierta sólo existe en francés.
11. La /œ̃/ nasal anterior medio-abierta labializada sólo existe en francés.
12. La /ã/ nasal posterior abierta sólo existe en francés.
13. La /õ/ nasal posterior medio-abierta sólo existe en francés.

Los fonemas consonánticos

Por lo que respecta a los fonemas consonánticos franceses que no existen en español, tenemos los desarrollos fricativos:

1. La /v/ fricativa labiodental sonora.
2. La /f/ fricativa palatal sorda.
3. La /z/ fricativa dental sonora.
4. La /ʒ/ fricativa palatal sonora.

A pesar que las dos lenguas poseen el fonema vibrante múltiple /r/, en realidad se trata de dos fonemas diferentes: en francés es de orden velar y en español alveolar.

Los fonemas consonánticos españoles que generalmente no existen en francés son:

1. La /θ/ dental fricativa sorda.
2. La /x/ velar fricativa sorda.
3. La /tʃ/ africada palatal sorda.
4. La /j/ africada palatal sonora.
5. La /λ/ lateral palatal sonora (sigue existiendo en algunos lugares).
6. La /r/ vibrante alveolar simple (sigue existiendo en algunos lugares, como Quebec y algunos pueblos en Francia).

Por otro lado, en francés hay tres pares distintivos de fricativas, mientras que en español no hay ninguno. Las oclusivas aparecen tanto en francés como español; las

africadas del español son un par distintivo en francés; tenemos nasales en ambas lenguas; y las realizaciones fricativas son seis en francés y cuatro en español.

En español hay una oclusiva final y seis en posición inicial, que se puede fricativizar en /θ/, pero no hay consonantes oclusivas en posición final, como sucede en francés. Por tanto, tenemos que:

1. La /p/ oclusiva labial sorda existe en los dos idiomas.
2. La /t/ oclusiva dental sorda existe en los dos idiomas.
3. La /k/ oclusiva velar sorda existe en los dos idiomas.
4. La /b/ oclusiva labial sonora existe en los dos idiomas.
5. La /d/ oclusiva dental sonora existe en los dos idiomas.
6. La /g/ oclusiva velar sonora existe en los dos idiomas.
7. La /f/ fricativa labial sorda existe en los dos idiomas.
8. La /v/ fricativa labial sonora sólo existe en francés.
9. La /θ/ fricativa dental sorda sólo existe en español (peninsular).
10. La /s/ fricativa dental sorda existe en los dos idiomas.
11. La /z/ fricativa dental sonora sólo existe en francés.
12. La /ʃ/ fricativa palatal sorda sólo existe en francés.
13. La /ʒ/ fricativa palatal sonora sólo existe en francés.
14. La /x/ fricativa velar sorda sólo existe en español.
15. La /tʃ/ africada palatal sorda sólo existe en español.

16. La /j/ africada palatal sonora sólo existe en español.
17. La /l/ lateral dental existe en los dos idiomas.
18. La /λ/ lateral palatal sólo existe en español (salvo excepciones en raros lugares).
19. La /r/ vibrante simple sólo existe en español (salvo excepciones).
20. La /rr/ vibrante múltiple existe en los dos idiomas pero con realizaciones diferentes.
21. La /m/ nasal labial existe en los dos idiomas.
22. La /n/ nasal dental existe en los dos idiomas.
23. La /ŋ/ nasal palatal existe en los dos idiomas.

2.4 Características fónicas de los francófonos que aprenden español

A continuación vamos a repasar algunas de las características fónicas de los francófonos que aprenden español. Nuestra hipótesis de inicio es que el alumno quebequense podría tener ciertas ventajas con respecto al francés de Francia, por ejemplo, a la hora de pronunciar el español, ya que su base de articulación presenta una mandíbula más “relajada”, “elástica” y “flexible”, articula con mayor elasticidad y exageración, que el francés de Francia, que tiene una pronunciación más fina y una posición de los órganos fonadores con la boca más cerrada. También creemos que en una ciudad como Montreal, donde los hablantes pueden estar en contacto con otras lenguas, como el inglés y otras muchas, el oído del francófono quebequense está más acostumbrado a recibir sonidos extranjeros, lo que puede ser una ventaja a la hora de la pronunciación en una L2, o L3. Además, en ciertas regiones de Quebec, y en las generaciones mayores, se puede escuchar la

pronunciación de una [r] vibrante simple, parecida a la española. Conozcamos, pues, con cierto detalle las características en la realización de las vocales y las consonantes en los estudiantes francófonos a la hora de aprender español.

Los fonemas vocálicos

La mayor dificultad del francófono, por lo que refiere a las vocales, es la de poder reducir su amplio sistema vocálico y adaptarlo a otro más simple. Lo que implica la modificación de una excesiva abertura o cierre, y la pérdida de la nasalización.

Como vimos en epígrafes anteriores, las vocales españolas no poseen una serie anterior labial. El francés, en cambio, tiene una serie completa de vocales anteriores de labialización pronunciada, lo que conlleva que la posición de la lengua aparezca “avanzada” en la boca y de forma convexa. En términos generales, existe una gran actividad labial en las vocales francesas.

Por otro lado, en francés no hay esa tendencia tan marcada a la diptongación como en español, que desde la Edad Media ha promocionado la diptongación tanto en sílaba libre (RÖTAM > *rue-da*, y *roue*), como en sílaba trabada (HĚRBAM > *hierba* vs. *herbe*; PÖNTEM > *puen-te* vs. *pont*). Al francófono le cuesta pronunciar dos vocales en una sílaba, por lo que tiende a hacer dos sílabas o monoptongar los diptongos.

El francés, tal y como señalamos más arriba, presenta unos finales de palabra muy marcados, propios de un acento agudo. En español, en cambio, las palabras son en su mayoría, llanas.

Como es sabido, el sistema vocálico del español es muy sencillo, ya que tiene solamente cinco vocales. Se puede considerar que todas las vocales del español tienen un timbre estable. Fitz Camacho (2008: 37), considera que no es “oportuno hablar de los alófonos, ya que la realización de estos no influye en el significado de las palabras”.

Retomaremos a continuación, en gran parte, las ideas desarrolladas por Sarmiento *et al.* (1974) y Pérez Solas (2006).

/a/: La [a] francesa es una vocal un poco más cerrada que la [a] española. Los francófonos la pronuncian de manera excesivamente anterior y palatalizada. La pronunciación de la [a] es más tensa y cerrada en sílaba libre y en sílaba trabada por consonante que no sea [z], por ejemplo en *pastel, arco* (Pérez Solas 2006). La pronunciación de [ɑ] es posterior, menos tensa, en sílaba acentuada trabada por [z] y en sílaba abierta delante de [sjo]: *pasión, acción* (seseo).

/e/: Comparada a la francesa, la [e] española es una vocal relajada, y su timbre varía de una manera constante y considerable según su contexto. La [e] francesa es un sonido más cerrado, que se articula con las comisuras de los labios más abiertos y los músculos más tensos. Dos alófonos del fonema /e/ existen en español, uno cerrado y otro abierto. El primero es el que puede ocasionar dificultades a los francófonos, al pronunciarlo muy cerrado.

La [e] más cerrada y tensa que en español (en sílaba libre tónica: *café*, *dedos*), y más abierta y tensa (en sílaba trabada, acentuada o no: *hermano*).

/i/: Los francófonos pronuncian la [i] española de manera muy tensa. La [i] presenta mayor tensión y cierre, sobre todo en posición tónica, como en *triste*, *cuchillo*.

La [j] es más tensa y cerrada, delante o detrás de vocal en la misma sílaba: *diente*, *aire*.

/o/: La [o] francesa es un sonido más cerrado que el español. Los francófonos tienden a pronunciar los dos alófonos (uno abierto y otro cerrado) de manera muy cerrada.

La [o] es más cerrada y tensa en sílaba libre acentuada y en sílaba trabada por [z], como en *dedos de águila*. Y más abierta y tensa en sílaba trabada por consonante que no sea [z]: *cordón*, *sorpresa*.

/u/: Los francófonos pronuncian la [u] española de una manera más labializada y cerrada que en español.

La [u] es más tensa y cerrada, sobre todo en posición tónica en contexto consonántico como en *cuna*, o de juntura silábica seguida de [j], como en *muy*. En ocasiones se pronuncia la [y] en lugar de [u], por influencia de la grafía.

Las vocales nasales

Un punto importante que recuerda Fitz Camacho (2008) es la tendencia de las personas de habla francesa a nasalizar las vocales cuando están en contacto con consonantes nasales [m] o [n], pero debemos tener muy presente que las vocales nasales no existen en español.

Los diptongos

Otro punto importante que conviene señalar, aunque no se trata en Sarmiento *et al.* (1974), es la realización de los diptongos. En español tenemos 8 diptongos crecientes (semiconsonante + vocal: /ja/, /je/, /jo/, /ju/, /wa/, /we/, /wi/, /wo/), y 6 decrecientes (vocal + semivocal: /ai/, /ei/, /oi/, /au/, /eu/, /ou/), y triptongos, esto es tres vocales en una misma sílaba (semivocal + vocal + semivocal). Según Cartón (1974), el francés actual puede calificarse de “tenso”, pues como vimos anteriormente no posee ni diptongos ni triptongos. Estas combinaciones de vocales solo existen en algunas hablas regionales (*patois*) del francés. Sin embargo, el francés sí posee tres semiconsonantes: [w], [ü], [j], sonidos intermedios entre una consonante y una vocal, en español tenemos dos: la yod [j] y el wau [w].

Los fonemas consonánticos

Desde el punto de vista de la corrección fonética, los sonidos consonánticos resultan más interesantes, pues presentan verdaderos problemas de pronunciación en los alumnos, francófonos y no francófonos. En términos generales, encontramos estas

dos grandes dificultades entre los estudiantes con francés como L1: 1) mayor precisión y gran tensión, sobre todo a final de palabra, y 2) poca o casi nula realización de los alófonos oclusivos sonoros.

Por tipo de consonante y alófono, estos son los sonidos con mayores dificultades:

/b/: La [b] oclusiva tiene mayor tensión en todas las posiciones, en español se realiza como oclusiva en posición inicial, tras pausa o consonante nasal; y como aproximante o fricativa bilabial. Los francófonos pronuncian la [β] española como una bilabial oclusiva sonora [b], o como una labiodental fricativa sonora [v]. Las dos pronunciaciones no son del todo correctas: la primera por su dureza y su gran tensión, y la segunda porque ese sonido no existe en español, salvo en algunas zonas en donde las lenguas propias regionales conocen la distinción bilabial-labiodental sonora. Además, en español existe el archifonema /B/, fruto de la neutralización de /b/ y /p/: /oBtár/.

/θ/: El fonema /θ/ no existe en francés, por lo que sufre la asimilación a la [s]. Aunque el fonema /θ/ únicamente existe en el español de España en la norma centro-norte peninsular, dar a conocer a los alumnos su sonido puede ayudarles a evitar confusiones entre palabras, así como mejorar la ortografía. Los francófonos pronuncian generalmente este sonido como una [s], pero también se pueden escuchar realizaciones como [f].

- /k/:** La [k] tienen una mayor tensión articulatoria, sobre todo en posición implosiva. En español existe el archifonema /G/, fruto de la neutralización de /k/ y /g/: /aGtór/.
- /x/:** La velar [x] no existe en francés, por lo que suele asimilarse a la /R/ múltiple o a la /g/, por su semejanza en el punto y modo de articulación. Los francófonos pronuncian la [x] española como una [R], o como una [g].
- /ɲ/:** La palatal [ɲ] tampoco existe en francés (salvo excepciones). La tendencia general de los francófonos es pronunciar una semiconsonante [j] o como yeísmo, pero nunca como una realización africada. El problema está en que, como el sonido no existe en francés, la mayoría de los alumnos no la perciben correctamente. Dado que el yeísmo se ha vuelto un fenómeno común en español, de hecho es la realización más numerosa de este fonema, se aconseja a los alumnos con dificultades mayores a adoptar la pronunciación yeísta. Lo que se acepta en menor medida son las pronunciaciones [l+i] o [l+j], justo la realización que la mayoría de los alumnos francófonos adoptan.
- /r/:** Como ya hemos señalado, la [r] es muy diferente en francés y en español. La tendencia es a sustituirla por la vibrante múltiple /r/, o la vibrante de su propio sistema. A pesar de que la [r] existe en varias regiones de habla francesa, la mayoría de los alumnos la pronuncian como una [R] velar.

- /R/:** Junto a la [λ], la [r] vibrante múltiple es el sonido más difícil de corregir. La /R/ francesa es muy diferente a la española, por su punto de articulación. La tendencia en posición inicial /r-/ es a realizar una vibrante velar. Como hemos señalado, y tendremos ocasión de comprobar en nuestra investigación, los estudiantes la pronuncian como una [r] simple, o bien como una [R] velar.
- /s/:** La pronunciación de la dorsal se realiza con el ápice de la lengua apoyada en los incisivos inferiores, pronunciación parecida a la [s] predorsal de Andalucía e Hispanoamérica, que con una mayor tensión y cierre de los órganos articulatorios difiere de la [s] apical de Castilla. La [s] francesa es más silbante y aguda que la [s] española, por lo que los alumnos francófonos la pronuncian muy aguda.
- /t/:** La [t] adquiere demasiada tensión articulatoria, sobre todo en posición implosiva, tanto en interior como a final de palabra. En español existe también la neutralización de la oposición /t/ y /d/, como en *atlas* /áDlas/. Los francoquebequenses tienen la tendencia a pronunciar la [t] como [ts] ante [i], como en *tiene* [tsiéne], e incluso ante [u], como en *tú* [tsú]. Veremos, más adelante, algunos ejercicios de corrección al respecto.

- /d/:** El mismo problema se plantea a los quebequenses con la [d]. La [d] siempre es un fonema oclusivo, con mayor tensión. En español es oclusiva en posición inicial, tras pausa o nasal, y se realiza como fricativa interdental en el resto de los casos en que aparece. Su neutralización con la [t], tal y como vimos, produce el archifonema /D/.
- /p/:** La [p] tiene una mayor tensión articulatoria, y es más perceptible en posición implosiva, sobre todo a final de palabra. En español es oclusiva bilabial.
- /g/:** La [g] presenta una tensión muscular más sostenida, y su pronunciación es oclusiva en todas las posiciones. En español es oclusiva en posición inicial, tras pausa o nasal.
- /f/:** La [f] es similar al español, pero con mayor tensión.
- /tʃ/:** El sonido [tʃ] no existe en francés, por lo que la asimilación a la fricativa sibilante sorda /s/ es lo habitual, si bien el sonido es más relajado.
- /j/:** La [j] presenta una pronunciación como semiconsonante en todas las posiciones. No suelen producirse realizaciones de [dʒ] en posición inicial,

tras nasal y [l], ni de [j] aproximante en contextos en que no aparece la africada ni la semiconsonante.

/l/: La [l] se pronuncia con mayor tensión articulatoria, en todas las posiciones.

/m/ /n/: En posición intervocálica, los fonemas nasales no difieren en su pronunciación; pero en posición final sí, lo que produce un exceso de tensión. En el caso de vocal + nasal, los francófonos suelen nasalizar la vocal y no articulan la nasal que sigue.

/ɲ/: Por último, por lo que respecta a la “ñ”, los alumnos francófonos deben saber hacer la distinción con el grupo “gn”, ya que esta secuencia representa dos sonidos diferentes (*signo* vs. *niño*).

A la hora de descubrir las tendencias propias de los alumnos francófonos hay que tener en cuenta, tal y como hizo Pérez Solas (2006), los elementos siguientes: 1) el tiempo de permanencia en España, o en otro país hispanohablante; y 2) el nivel de estudios. Si analizamos los resultados de su estudio, nos encontramos con los siguientes treinta rasgos en la fonética de los estudiantes de español con francés como lengua materna:

1. Insuficiente apertura de vocales en sílaba libre.
2. Vocal [ɛ], más abierta en sílaba trabada.
3. Numerosos casos de ruptura de diptongo.
4. Nasalización de vocales.
5. Exceso de tensión en las consonantes oclusivas.
6. No realización de aproximantes en ninguna posición, todas son oclusivas.
7. Seseo en la mayoría de los casos.
8. [s] con mayor tensión.
9. Sustitución de [x] por [g].
10. Yeísmo.
11. Sustitución de la palatal por la dental + [i].
12. Mayor tensión en todas las vocales.
13. Tendencia al hiato o a la simplificación en los diptongos.
14. Mayor tensión de las oclusivas, sobre todo las sordas, en todas las posiciones.
15. Realización oclusiva en todas las posiciones.
16. Alargamiento de la [s] final.
17. [x] realizada como [R] francesa, y aspiración.
18. Confusión de la vibrante simple con la múltiple.
19. Sustitución por la vibrante francesa [R].
20. Asimilación a [x].
21. Vocales más cerradas en sílaba libre.
22. [e], [o] más abiertas en sílaba trabada.
23. Resistencia a la diptongación.

24. Realizaciones relajadas de [x].
25. Apertura insuficiente de las vocales, sobre todo en sílaba libre.
26. Las africadas se relajan y acercan a las fricativas.
27. Mayor tensión de [l] en posición final.
28. Realización de [v] en lugar de [b].
29. No articulación de [d] a final de palabra.
30. Articulación de sonido intermedio entre [θ] y [s].

2.5 Características específicas quebequenses

Tal y como hemos podido observar en los epígrafes precedentes, las características especiales de los hablantes quebequenses, en oposición a los demás francófonos, no son muchas. El quebequense suele pronunciar de manera más relajada que el francés (estándar). Para algunos quebequenses, la pronunciación de ciertos sonidos, como la vibrante simple [r], puede resultar más fácil de pronunciar por las razones vistas anteriormente: por el contacto con otras lenguas, el oído *québécois* está más acostumbrado a diferentes sonidos, y el fonema [r] existente en varios subdialectos quebequenses y en personas de la tercera generación. Podemos tomar como ejemplos la [r] del cineasta quebequense Pierre Falardeau o el actor Julien Poulin (cf. *Speak White*, 1980).

La “r” que se pronuncia hoy en día en Quebec es dorso-velar. Sin embargo, a principios de los años 50 había dos maneras diferentes de pronunciar la /r/ en Quebec, según donde el hablante hubiera nacido y aprendido el francés. Geográficamente, al este de Trois-Rivières, y de manera general, se pronunciaba

[R]; mientras que al oeste (sobre todo en Montréal) se favorecía la [r]. Hoy en día, la [r] está en rápida regresión frente a la expansión de [R]. En Acadie, y en el oeste canadiense, también se encuentran variantes de [r] y [R] (cf. Ostiguy y Tousignant 1993).

Hoy en día, la realización de [R] es la que tiene un estatus de variante prestigiosa. En las regiones donde estas dos variantes aún coexisten, el factor *edad* determina el uso o la pérdida de dicha realización, pues los hablantes jóvenes utilizan mayoritariamente las variantes dorsales. El factor *clase social*, tiene poca repercusión para las personas de edad, pero tiene una incidencia sobre la utilización de la [r] apical en los hablantes más jóvenes, encontrándose sobre todo en la población joven de medios menos favorecidos (cf. Ostiguy y Tousignant 1993).

Desde el punto de vista histórico, tanto el francés como todas las demás lenguas romances, poseían en origen una [r] ápico-alveolar. El cambio hacia una realización [R] dorsal tendría en el caso del francés su origen en el París del siglo XVII, mientras que los dialectos regionales conservaban todavía la [r] apical. Como señalamos anteriormente, en Quebec y en la Acadie la [r] se encuentra en rápida regresión desde los años 1950. Clermont y Cedergren (1979) relacionaron este cambio con los cambios sociales que siguieron a la Crisis que sufrió el país, y sobre todo tras la Segunda Guerra Mundial.

Por otro lado, los sonidos de la “ch” y de la “ll” (pronunciación yeísta) pueden resultar más fáciles de pronunciar para el alumno quebequense que para el francófono, ya que estos sonidos existen en inglés, lengua omnipresente en Quebec.

Por último, donde los quebequenses pueden encontrar dificultades es en la pronunciación de la “t” y de la “d” ante las vocales “i” y “u”, pues en el francés de Quebec no es ajena la inclusión de un elemento consonántico, similar a una [s] africada, entre los dos fonemas: *tu* [tsú], *poutine* [putsín], *disque dure* “dsisque dsur”. Retomaremos estas y otras características de los quebequenses a la hora de presentar los ejercicios de corrección que figuran al final del Capítulo 3.

Capítulo 3. Nuestra investigación

3.1 Diseño del cuestionario y del trabajo de campo

Este trabajo de maestría cuenta con una parte práctica, de trabajo de campo. Pasamos a describir el procedimiento empleado.

La muestra final de participantes contó con ocho (8) informantes, cuatro mujeres y cuatro hombres, entre 19 y 30 años, casi la mitad estudiantes de la Universidad de Montreal, pero contamos con una estudiante de McGill, un estudiante de la Polytechnique y un antiguo estudiante de la UQAM. Todos los informantes han seguido una formación regular en español, y su participación fue de modo voluntario. Por lo que respecta a su nivel y conocimiento de español, cuatro son alumnos del nivel principiante-intermediario, y los otros cuatro son alumnos del nivel avanzado. En cuanto a las condiciones que debían reunir para formar parte de la muestra figura el lugar de nacimiento y la lengua materna, debían ser pues, quebequenses (de la ciudad de Montreal o de la provincia de Quebec) y tener el francés como lengua materna. Además, dos de los ocho alumnos (uno por cada subgrupo formado) debía tener el inglés como L2 y el español como L3, y otros dos haber tenido un contacto significativo con la lengua y la cultura españolas en un país hispano (ya fuera por viaje, intercambio de estudios o trabajo). Finalmente, otros dos informantes no tenían que haber tenido dicho contacto significativo con un país hispano.

Dividimos a los participantes de nuestra investigación en dos grupos: a y b. La diferencia entre ellos es que el grupo b se benefició de una sesión de ejercicios de corrección fonética con la investigadora:

Grupo a [- sesión corrección fonética]. 4 informantes (I):

I1: Español intermedio-avanzado, contacto significativo con el español.

I2: Español intermedio-avanzado.

I3: Español inicial-intermedio, no contacto significativo con el español.

I4: Español inicial-intermedio, tiene el inglés como L2.

Grupo b [+ sesión corrección fonética]. 4 informantes (I):

I1: Español intermedio-avanzado, contacto significativo con el español.

I2: Español intermedio-avanzado, tiene el inglés como L2.

I3: Español inicial-intermedio, no contacto significativo con el español.

I4: Español inicial-intermedio.

El cuestionario empleado consta de tres partes, que paso a resumir. Una primera parte escrita, donde los informantes contestaron a preguntas sobre la enseñanza del español como lengua extranjera, en general, y sobre la pronunciación, en particular (*vid.* el cuestionario en el Apéndice 2). El cuestionario fue enviado por correo electrónico el 16 de noviembre de 2009 para que los informantes pudieran contestar

a las preguntas, tranquilos y desde casa, en francés o en español. La duración de esta primera depende de cada informante, pero estuvo entre los 15 y 20 minutos.

En una segunda etapa, sometimos a los informantes a un cuestionario oral de modo semi-informal (*vid.* el cuestionario en el Apéndice 1). Se trata de contestar a una serie de preguntas simples, y el objetivo era que los estudiantes se concentraran en la respuesta que debían dar y no en la pronunciación que emitían de los fonemas y grupos consonánticos en estudio. De este modo, la pronunciación es más natural. Estas grabaciones se hicieron en ordenador, gracias al programa de grabación, entre el 23 de noviembre y el 15 de diciembre de 2009 en la Universidad de Montreal o en la casa de los informantes (en 3 casos). La duración varía de nuevo según el informante, entre tres y diez minutos.

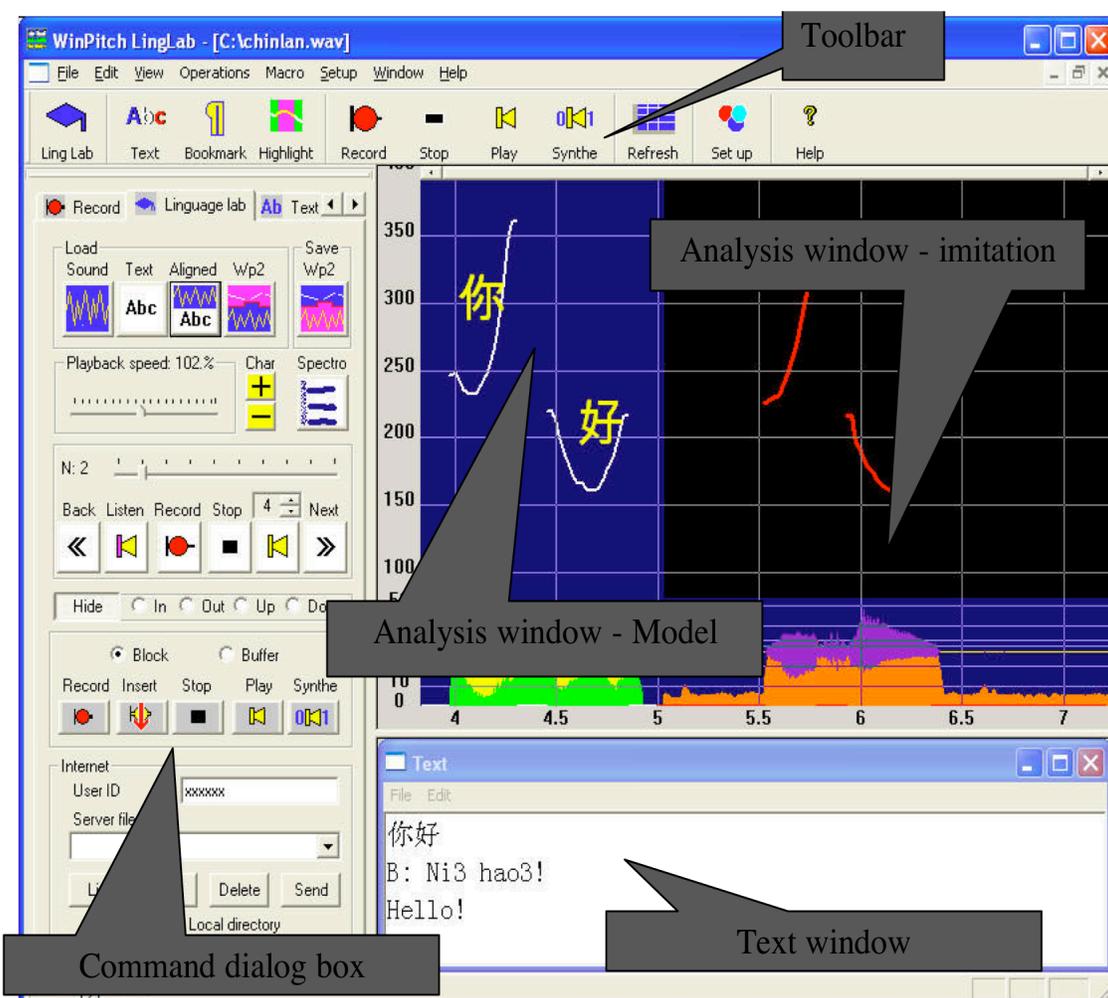
La tercera y última parte del cuestionario se dividió a su vez en dos partes. Cuatro de los ocho informantes, que denominamos grupo b tuvieron una sesión de ejercicios de corrección fonética conmigo, ejercicios que presentamos en el apartado 3.3. Dos de los cuatro estudiantes tenían más dificultades en la pronunciación del español, por ello las sesiones varían entre los 15 minutos con los informantes sin dificultades mayores, y los 45 con los informantes con dificultades. Las sesiones de práctica se desarrollaron entre el 3 de diciembre y el 15 de diciembre, y se hicieron en un aula de la Universidad de Montreal, en la casa del informante o en una sala tranquila de la oficina de trabajo del informante. El grupo a, en cambio, empezó directamente con las grabaciones, sin ejercicios de corrección fonética.

El cuestionario consta de un listado de palabras y breves frases (vid. el Apéndice 3). Las grabaciones de esta última parte se hicieron entre el 23 de noviembre y el 15 de diciembre, y se desarrollaron en cinco minutos. Como en las primeras grabaciones, se realizaron en un aula de la Universidad de Montreal o en casa del informante, y utilizamos el programa WinPitch para estas grabaciones, programa que detallaremos en el siguiente apartado.

Resumiendo, se sometió a los ocho informantes (grupo a y grupo b) a un cuestionario escrito con preguntas generales sobre el español como lengua extranjera y la pronunciación. En una segunda parte, realizamos una sesión teórico-práctica con cuatro de los ocho alumnos (grupo b), para proponerles ejercicios de pronunciación y corrección fonética, y después un cuestionario oral que fue grabado gracias al programa WinPitch, que más adelante describiremos. En una tercera parte desarrollé el mismo cuestionario oral con los otros cuatro alumnos que no habían seguido la preparación previa (grupo a). Se trata, pues, de un estudio comparativo que busca demostrar que los ejercicios de corrección fonética y la práctica de la pronunciación ayudan a una mejora significativa de la pronunciación del español en los alumnos quebequenses, aún en una edad adulta, y que es entonces importante incluir esos ejercicios en los cursos de español como lengua extranjera.

3.2 El programa WinPitch

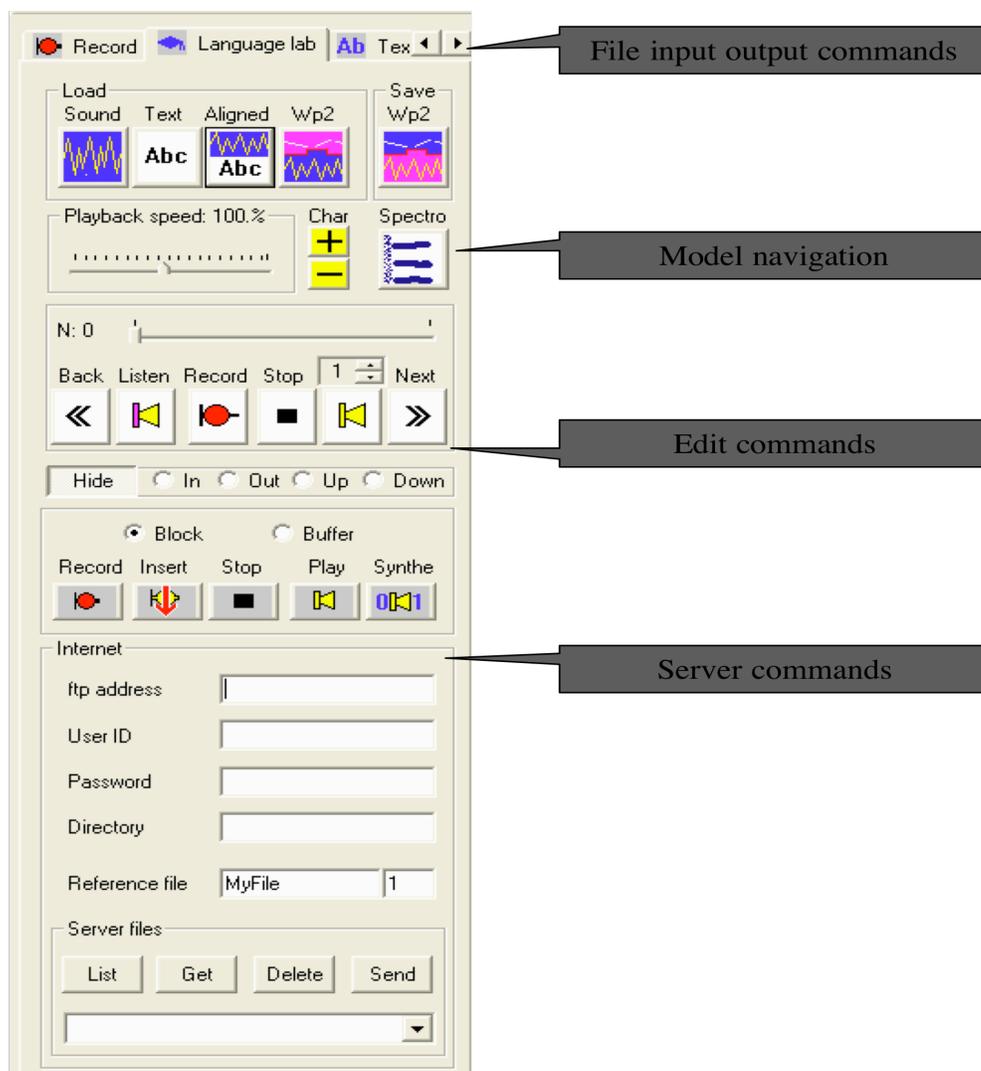
WinPitch LTL, de Pitch Instruments Inc. (www.winpitch.com), es el programa informático que hemos utilizado para grabar las realizaciones de nuestros informantes y analizar sus producciones orales. Es un programa especialmente diseñado para los trabajos de carácter fonético, que permite analizar en tiempo real y visualizar el habla de los informantes, lo que facilita y acelera la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua, tanto en el nivel de la pronunciación como de la expresión oral en general. Esta herramienta multimedia favorece un acercamiento pedagógico personalizado con el alumno, en un contexto interactivo de sincronía o asincronía, y posee cuatro niveles progresivos de utilización: primer contacto, nivel intermedio, nivel avanzado y nivel experto. Cuando se analizan en tiempo real los enunciados emitidos, que van desde un simple fenómeno fonético al discurso oral (de una duración máxima de doce minutos), el programa permite al profesor y al estudiante trabajar con discursos auténticos, a partir de grabaciones directas, gracias al micrófono, o al audio que proviene de otras fuentes (casetes, CDs, radio, televisión, etc.).

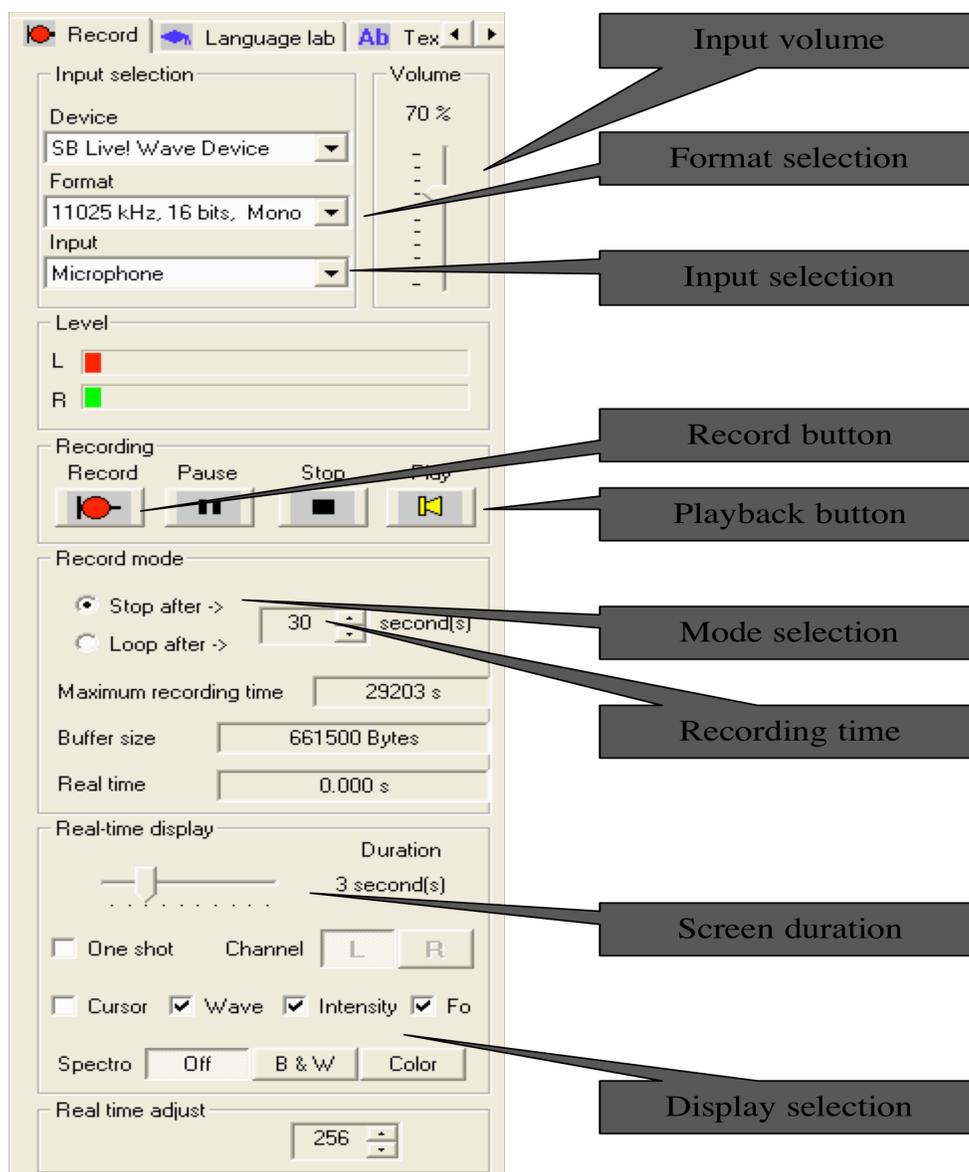


En el proceso de aprendizaje de una lengua segunda, el estudiante se encuentra “sordo” frente a los nuevos fenómenos y esquemas prosódicos de la lengua que está aprendiendo. En todo momento, el alumno debe, al contacto con la L2, enriquecer su parrilla de percepción para poder discriminar los sonidos y los contornos entonativos, y progresar en la maestría del discurso oral. Varios trabajos han demostrado que la retroalimentación visual y la retroalimentación auditiva no solo

facilitan y aceleran los progresos en los estudiantes, sino que también son un factor de motivación muy importante.

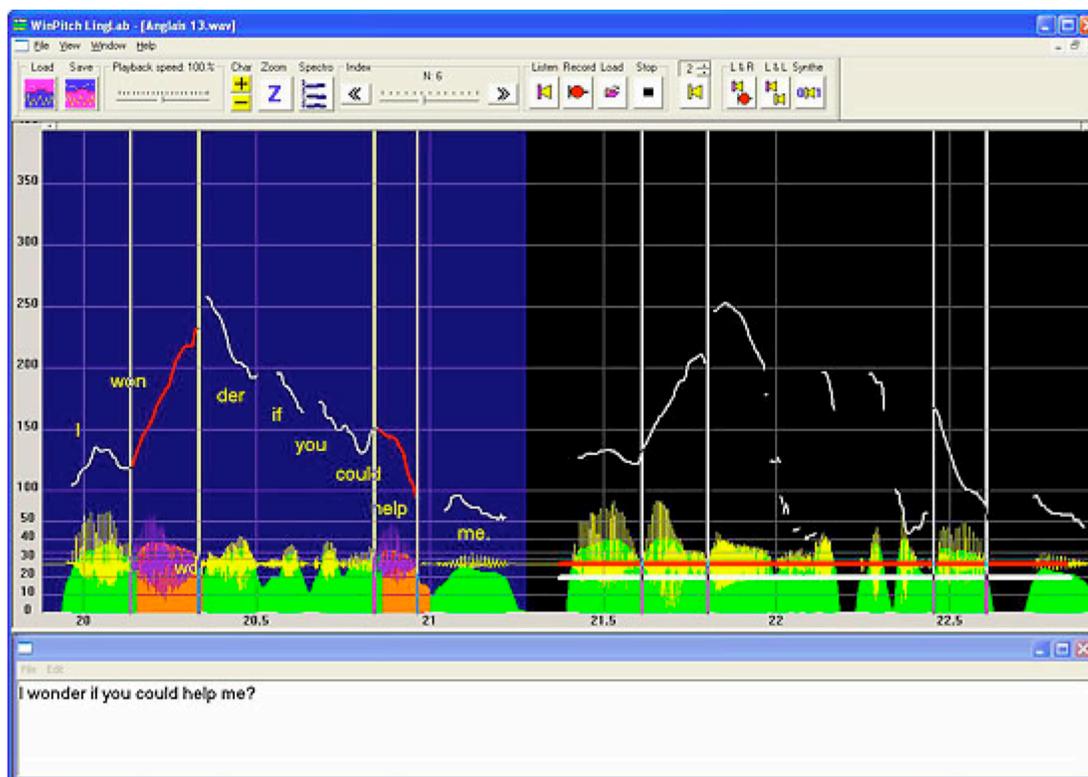
El programa en cuestión funciona de manera sencilla, y la barra de navegación es muy simple de utilizar.





En el caso de nuestras entrevistas, un hablante nativo grabó una serie de palabras por listas, tal y como aparece en los cuestionarios del Apéndice 2 y 3. Después, los informantes grabaron por turnos su producción oral, y se compararon las curvas melódicas con las del profesor nativo. La curva melódica del enunciado modelo

aparece en blanco, y la producción del estudiante en azul, tal y como aparece en el siguiente ejemplo.



3.3 Resultados de la investigación

3.3.1 Análisis del cuestionario. Primera parte

En primer lugar, presentaremos las respuestas de los estudiantes a la primera parte escrita del cuestionario.

A la pregunta, ¿Por qué razones tomas clases de español?, la mayoría de los informantes contestaron que, en principio, la opción del español en la escuela secundaria fue “por obligación”, o bien la lengua “más interesante y útil” o la

lengua “más fácil” que se ofrecía entre las otras opciones del currículo. Sin embargo, la mayoría de los informantes mencionan además el interés por la cultura hispana, la importancia de poder expresarse en varias lenguas y, sobre todo, la posibilidad de comunicarse cuando realizan un viaje a algún país hispano.

Las respuestas a la pregunta ¿Qué aspecto del español te gustaría trabajar más?, la mayoría de los informantes incluyeron la Gramática, y más en concreto la conjugación de los verbos, pero también el vocabulario, para poder expresarse mejor. Lo que resulta más interesante, para los propósitos de nuestro trabajo, es que cinco de los ocho informantes (un 65% de la muestra) mencionaron la importancia de la pronunciación, y para dos de ellos, la pronunciación se presenta como la prioridad máxima en la cual quisieran trabajar.

A la tercera pregunta del cuestionario sobre la importancia de la pronunciación, todos los estudiantes entrevistados le otorgaron un lugar importante. Dicha importancia les sirve para la comunicación en general, para mejorar su expresión oral, y su comprensión oral; pero también para poder ser “mejor entendidos” y “evitar las confusiones y errores”. Uno de los informantes mencionó que, para él, si se entiende a un hablante extranjero, sin que tenga una pronunciación perfecta en español, es lo más importante para la comunicación. No obstante, para cuatro de los participantes del cuestionario la pronunciación tiene un papel muy importante en el aprendizaje del español lengua extranjera (incluso varios de ellos mencionan el

acento tónico que caracteriza al español), y dos desearían alcanzar una pronunciación nativa.

A la pregunta, ¿Consideras que la pronunciación es importante para la adquisición completa de una lengua?, todos los estudiantes sin excepción consideraron que la pronunciación es muy importante para la adquisición de una lengua extranjera. Muchos tratan de “falta de seriedad” cuando un hablante no posee una buena pronunciación, además de la importancia que juega la pronunciación para una buena comunicación y comprensión, y para la interacción con los hablantes nativos. La mayoría de los estudiantes de la muestra están muy preocupados por la percepción que tienen los otros estudiantes, y los hablantes nativos, de su pronunciación. Por dar un ejemplo, una de las estudiantes señala su “frustración” en ser categorizada como “extranjera” por su pronunciación española.

En la penúltima pregunta de esta primera parte del cuestionario, preguntamos a nuestros informantes si consideran que se trabaja suficientemente la pronunciación en las clases de ELE. Todos los informantes, sin excepción, son conscientes de la carencia de ejercicios de pronunciación en todas las clases y niveles de ELE que han tomado hasta la fecha. Respuesta a todas luces de gran interés para nuestro trabajo. Algunos informantes indicaron que ciertos profesores corrigen algunos errores puntuales de pronunciación, pero el estudiante no siempre sabe si su pronunciación española es “correcta”, y no siempre sabe como mejorarla. Uno de los informantes confesó que en los cursos de español que había seguido, únicamente

había estudiado la pronunciación al principio de un curso y cuando la profesora explicó el alfabeto español. Además, los profesores que había tenido se limitaban a decir si el alumno pronunciaba bien o mal, sin mostrarles la pronunciación correcta en cada caso problemático. Para este informante, enseñar “la buena pronunciación” al principio de cada curso de ELE es “primordial”, y los profesores deberían ser menos “indulgentes” con la mala pronunciación para evitar así la fosilización de errores en la pronunciación del español, ya que, según el estudiante, el principio del aprendizaje de una lengua es un “periodo crítico”. Otro de los informantes aconsejó fomentar la práctica oral en los cursos de ELE, para incitar al diálogo, pero sin recurrir a la corrección de la pronunciación propiamente dicha. Esta respuesta es de gran interés, y se debe poner en relación con los métodos de enseñanza utilizados en Quebec, y en general en Canadá, donde la corrección a los alumnos y en público, en el salón de clase, es una práctica infrecuente y mal vista, tanto por los estudiantes, como por los profesores y los padres de los alumnos.

Finalmente, se les preguntó a los estudiantes qué letra (sonido) les cuesta pronunciar más en español. Todos, sin excepción, han contestado que la “r”, y más en concreto la “r” doble. Para algunos de los informantes sería la distinción neta entre la vibrante simple y la vibrante múltiple (*pero* vs. *perro*), y para otros la correcta distinción entre la vibrante simple y la múltiple, pues no saben siempre cuando pronunciar una o la otra (*alrededor*, *Enrique*, *Carmen*, *amor*). A una de las estudiantes también le cuesta pronunciar bien el sonido velar [x] (*jamón*).

Por las respuestas obtenidas en esta primera parte del cuestionario, podemos señalar que el interés de nuestros participantes por el español, no es solamente por el “ocio” (viajes, turismo, etc.) y el “interés general” (cultura), lo que prima sobre todo es la “comunicación”. Para varios de los informantes, todos los aspectos de la lengua les parecen importantes, ya sea la gramática, el vocabulario o la pronunciación. Esta última se presenta como algo “importante” para la comunicación, para poder ser entendido, para evitar confusiones y errores, e incluso por la percepción que puedan tener los nativos. Como hemos visto en el primer capítulo, y tal y como habían indicado Cortés (2002) y Dieling y Hirschfeld (2000), la buena pronunciación tiene un papel importante en cuanto a la autoestima del aprendiz: una buena pronunciación permite una mayor aceptación por parte de los nativos, puede provocar cierta “admiración” y llevar a reforzar la autoestima por parte del hablante extranjero. Con mayor estima, el hablante puede sentirse más en confianza, expresarse con mayor facilidad y mejorar su pronunciación. Hasta puede aceptar mejor las críticas y perfeccionar su producción.

Con las respuestas que obtuvimos por parte de los sujetos de nuestro estudio podemos respaldar las hipótesis iniciales en cuanto a la poca importancia que se otorga a la pronunciación en la clase de ELE. En efecto, nuestros informantes consideran que la pronunciación debería tener una parte importante en el aprendizaje de una lengua extranjera, y se dan cuenta de que lamentablemente en las clases que han seguido ha sido un aspecto de la lengua muy descuidado.

Finalmente, nuestros ocho participantes nos confirman que el sonido que más les cuesta pronunciar es la /r/.

3.3.2 Análisis del cuestionario. Segunda parte (I)

Después del cuestionario escrito (primera parte), llevamos a cabo un cuestionario oral con todos los informantes. El objetivo de esta segunda parte del cuestionario era que contestaran a ciertas preguntas de modo natural, sin que se sintieran presionados por el micrófono, ni se preocuparan en exceso de su pronunciación del fonema [r]. La copia del cuestionario realizado se encuentra en los Apéndices 1 a 3. Con la serie de preguntas “simples” queríamos que los estudiantes se concentraran más en la respuesta que debían dar, que en la “buena” pronunciación del español.

Para tener una idea más precisa y objetiva de las dificultades en la pronunciación de todos nuestros sujetos, nos pareció interesante realizar este cuestionario con los informantes antes de someterlos al cuestionario de lectura de palabras, con ejemplos de la vibrante simple y la vibrante múltiple, y antes de que la mitad de los informantes (grupo b) se beneficiaran de los ejercicios de corrección fonética.

Tal y como quedó indicado al principio de este capítulo, hay que recordar que los estudiantes que participaron en nuestro estudio y fueron grabados se encuentran en distintos niveles de español, del A2 al C1. Algunos de ellos son conscientes de que tienen ciertos problemas con la pronunciación de la vibrante múltiple, y otros no saben bien cuando usar adecuadamente el fonema simple y el múltiple.

Las observaciones y generalizaciones más importantes que hemos obtenido tras el análisis de las diferentes grabaciones son las siguientes:

1. Para el grupo consonántico -tr-, la pronunciación especialmente de las palabras *tres* [tés] y *maestra* [maésta] con una [r] muy ligera, es decir la vibración de esta [r] es casi nula, a penas se percibe.
2. La pronunciación del grupo -nr- en *Enrique* con la vibrante simple, en cuatro de los ochos informantes.
3. La pronunciación de *arco* con una [R] francesa velar, o dorso-velar, sonido que no existe en español, como en las palabras “retour” o “arc-en-ciel”.
4. La pronunciación de r- simple en la palabra *rojo*.
5. Para el grupo consonántico -dr-, pronunciación de una [r] “inglesa” en *él pondrá* y *él saldrá*. Es decir, la vibración es mucho más leve. La /r/ inglesa es un *glide*, o deslizamiento retroflejo alveolar, pues se curva la punta de la lengua hacia arriba y hacia atrás, como en las palabras “right”, “Arkansas” o “drop”.

Por lo que respecta a casos particulares, uno de nuestros informantes pronuncia sistemáticamente en casi todos los contextos la /r/ simple en lugar de la /r/ doble. Y otro de los informantes pronuncia la /r/ doble como R francesa de su propio sistema. Obtenemos en nuestra muestra, por tanto, ejemplos concretos de todos los casos posibles de errores y de dificultades en la pronunciación del español por parte de hablantes francófonos.

Resumiendo, nuestros informantes quebequenses tienen ciertas dificultades en la pronunciación de las vibrantes. Como hemos podido constatar en otros estudios,

como los de Fitz Camacho (2008), Pérez Solas (2006) y Sarmiento *et al.* (1974), las vibrantes son uno de los sonidos más difíciles de pronunciar. No obstante, y aunque el sonido [r] existe en varias regiones de habla francesa, la mayoría de los alumnos la pronuncian como una [R] velar, siguiendo el sistema fonético francés. Nos encontramos con casos de confusión de la vibrante simple con la múltiple, de su sustitución por la vibrante francesa [R], y la indiscriminación en el uso de vibrante simple-vibrante múltiple. Además de estas constataciones, anotamos una cierta dificultad con los grupos consonánticos -tr-, -nr-, -rc-, -dr-. Con otros grupos, como en -tr- y -dr-, aparece una cierta relajación de la vibrante, que se asemeja a la pronunciación inglesa de esos mismos grupos.

3.3.3 Análisis del cuestionario. Sesión de corrección fonética

Después de la primera sesión de entrevistas grabadas, cuatro de los ocho informantes se beneficiaron de una clase de corrección fonética y de práctica de la pronunciación conmigo, donde trabajamos la correcta pronunciación de las vibrantes simple y múltiple con ejercicios particulares. Los ejercicios utilizados figuran en los Apéndices 2 y 3.

Estos ejercicios de corrección fonética han permitido a algunos estudiantes saber diferenciar cuando deben pronunciar la r simple y cuando pronunciar la r doble. Si bien es cierto que, en general, los estudiantes no tenían verdaderos problemas en la pronunciación de ambos fonemas, dentro del grupo de estos cuatro informantes que realizaron los ejercicios de corrección fonética, dos de ellos tenían dificultades en la

pronunciación de la vibrante múltiple, por lo que nos detendremos en sus resultados.

Los dos estudiantes sabían diferenciar cuando pronunciar la r simple y la r doble, pero no lograban pronunciarla correctamente. Uno las pronunciaba siempre como r simple, y el otro como r francesa.

Para estos dos estudiantes fue muy provechosa la sesión de ejercicios de corrección fonética, tal y como ellos mismos confesaron. Con el informante que siempre pronunciaba la vibrante simple, logramos desarrollar algunos trucos y, repitiendo ciertos grupos de palabras, en ocasiones llegó a pronunciar la r doble, sobre todo en la palabra *torre*. Sabemos, entonces, que el estudiante puede emitir este sonido, lo oye bien, sabe reconocer la diferencia entre la r simple y la r doble, pero le cuesta pronunciarla. En una sola sesión de ejercicios logramos ayudarlo en su pronunciación. El posicionamiento de los órganos articulatorios estaba bien, solo que no lograba realizar múltiples vibraciones con la lengua, y emitía un sonido sordo. Con este estudiante logramos la pronunciación correcta de la vibrante múltiple, y una vez cada cuatro palabras de la lista lograba pronunciarla bien. A veces le salía, otras veces no, era cuestión de práctica, motivación y asentamiento de la nueva base de articulación.

La informante que no lograba pronunciar la vibrante múltiple, y la pronunciaba como R francesa, durante varios años no fue consciente de que no pronunciaba correctamente este fonema, porque nadie se lo dijo ni nadie la corrigió. Al principio, no era capaz de percibir la diferencia entre su pronunciación y la

pronunciación correcta del fonema, y hace poco tiempo logró diferenciar la r simple de la r múltiple. Recientemente ha llegado a pronunciar la r simple de manera correcta; sin embargo, en el momento de pronunciar la vibrante múltiple no emite la r simple española, sino la r francesa. Con ella fue un poco más difícil la sesión de ejercicios, pues llevaba muchos años de español “consigo misma”. Aunque ha pasado largos periodos en países hispanos, esto no le ha ayudado a mejorar su pronunciación de la [r], por lo que nos encontramos ante un caso de fosilización de errores. La informante lleva muchos años pronunciando los fonemas vibrantes de una manera determinada, y le cuesta reaprender una nueva pronunciación para ellos. Conoce muy bien el posicionamiento de los órganos articulatorios, pero de modo automático recurre a la pronunciación francesa, por lo que se tiene que concentrar para colocar sus órganos correctamente. En ocasiones, cuando logra la buena posición, no alcanza la vibración doble; y a veces emite una [r] silbada. Durante la sesión que tuvimos con ella, logró una pronunciación correcta de la [r], por lo que nuestra informante es capaz de emitir este sonido; es cuestión de práctica constante y de saber la posición adecuada de los órganos articulatorios. Otro de los fenómenos que observamos en esta informante es que al momento de pronunciar la vibrante múltiple como R francesa, cerraba la mandíbula, acercando los dientes y provocando una oclusión total. Hemos practicado la pronunciación con ella, forzándola a emitir el sonido con una apertura más exagerada de la mandíbula. De esa manera, la R francesa venía menos automática, y logramos que pronunciara la vibrante múltiple más a menudo.

Tal y como hemos podido comprobar, en una sola sesión de corrección fonética con cada uno de los estudiantes, los ejercicios propuestos han sido beneficiosos en todos los casos. Evidentemente, con una sesión no se puede lograr la pronunciación nativa en el alumno, pero hemos visto una neta mejoría en la pronunciación del fonema [r]. En algunos casos, hemos desarrollado ciertos trucos fonéticos, y estamos en disposición de señalar que los ejercicios de corrección ayudan a nuestros estudiantes, no importa el nivel en el que se encuentren o las dificultades concretas de las que partamos. Por tanto, si la corrección fonética pudiera estar presente en el aprendizaje de ELE de un modo más regular, creemos que los beneficios podrían ser mayores y el resultado final sería una pronunciación mejor de la lengua extranjera. Aún en una edad adulta, y con informantes que sufren del fenómeno de fosilización, hemos constatado que hay modos de mejorar la pronunciación y que, con la debida práctica, es posible llegar a emitir un sonido que pensábamos que no poseíamos. Tal y como han señalado Krashen (1982), Asher y García (1969) o Torres Águila (2005) la edad crítica en el aprendizaje de una lengua puede ser un obstáculo, pero no impide que en edad adulta se pueda mejorar la pronunciación, hasta lograr una realización nativa o casi nativa.

3.3.4 Análisis del cuestionario. Segunda parte (II)

Tal y como expusimos, con la ayuda del programa WinPitch grabamos a nuestros informantes leyendo una lista de palabras en la que figuraban los fonemas vibrantes simple y múltiple. Para que el informante se sintiera lo más cómodo posible, no actuara bajo presión y no influyeran otros aspectos psicológicos y de conducta,

como el sentimiento de vergüenza o el miedo al fracaso, las grabaciones se realizaron en la intimidad, en un lugar tranquilo y sin que nadie les pudiera molestar. El informante estaba solo ante el ordenador. Además, y para que no se sintieran especialmente cansados, simplificamos el cuestionario oral, disminuyendo el número final de palabras de la lista, tal y como figura en el Apéndice 3.

Para una mejor exposición de los resultados, en primer lugar vamos a presentar los datos obtenidos de los informantes que no se beneficiaron de la sesión de ejercicios de corrección fonética con la investigadora. El subgrupo está formado por cuatro informantes, dos hombres y dos mujeres, y todos tienen un nivel de estudios universitarios. Para diferenciar los dos grupos, tal y como quedo indicado *supra*, llamamos a este primer equipo de informantes *Grupo a*.

Las características fonéticas más relevantes de cada uno de ellos son las siguientes:

-Informante 1a: En ocasiones pronuncia la [r] múltiple en lugar de la simple, como en [teodór^fo] por *Teodoro*, [no par^fó] por *no paró* y [mor^féno] por *moreno*.

-Informante 2a: Pronunciación correcta de la r simple, pero en ocasiones pronunciación de la r doble como r simple: [reparár], [rábo] (vibrantes simples), y viceversa: [teRésa]. Las realizaciones de las vibrantes múltiples son a veces correctas, a veces como francesas (velares). Entre vocales, realiza una pronunciación con exageración, por ejemplo *para* [páʒa], similar al “je” francés,

sonido palatal pronunciado también en “jupe” o “manger”). Con sonidos sordos, intentos de vibración, y aunque es consciente de la vibrante doble, no siempre es capaz de emitir el sonido correctamente, pronunciando *terrible* o *terreno* como [teRíble] y [teRéno] con R francesa velar. Por último, cuando la palabra presenta una escritura igual en francés y en español, o similar, emplea la vibrante múltiple si la erre doble está escrita, pero no siempre cuando aparece simple a principio de palabra: *carro*, *forro*, pero *rabo*, *rumor* y *rey* con vibrante simple.

-Informante 3a: Presenta casos de confusión entre la vibrante simple y la vibrante múltiple. Cuando el informante sabe que se trata de una vibrante múltiple, es decir cuando la letra va escrita dos veces, entre vocales, exagera su pronunciación, y hace la vibración demasiado amplificada, como si hubiera varias erres, lo que no resulta natural: [kor^fedór], [ter^fíble].

-Informante 4a: En general, buena pronunciación de la r simple, pero hay casos de confusión. Además, en ciertas palabras pronuncia la vibrante múltiple en vez de la simple. Ejemplos como [teodórro] por *Teodoro*, [bárra] por *bara*, [párra] por *para*, [contrárrrio], [currár] por *curar* y [no parró] por *no paró* dan muestra de ello. En ocasiones exagera la pronunciación de la r doble escrita, y pronuncia la vibrante múltiple como simple en principio de palabra [rósa] (con vibrante simple). Presenta otras dificultades con las palabras que llevan dos vibrantes, confundiendo su sonido: [torréro] por *torero*, [deterrióra] por *deteriora*. Con las palabras similares, la vibrante simple la realiza como vibrante múltiple, y la múltiple como múltiple, pero

con pronunciación exagerada, en lugar de cura-curra [kúrra || kú^ra], pera-perra [pérra || pé^ra].

En términos generales, lo primero que llama la atención de estos resultados con el *Grupo a*, informantes que no se beneficiaron de los ejercicios de corrección fonética antes de la grabación, es la confusión entre la vibrante simple y la vibrante múltiple. Lo cierto es que los informantes no tienen problema en cuanto a la pronunciación del sonido, en particular con la vibrante simple, y todos pueden pronunciar la vibrante múltiple; sin embargo, lo que encontramos en la mayoría de los casos es la confusión en cuanto a cuándo pronunciar el fonema simple o el múltiple en determinados contextos. Estos casos son, por ejemplo, la pronunciación de la vibrante simple en lugar de múltiple, [rósa] (con vibrante simple) para *rosa*, la pronunciación de la vibrante doble en vez de la simple, [deterriora] para *deteriora*, o la exageración de la vibrante múltiple, [per^ra] para *perra*.

Nos sorprende constatar que, en ciertas palabras, los informantes pronuncian la doble r en lugar de la simple, cuando no hay ningún incitativo a que lo hagan ([teodórro] por *Teodoro*). Sin embargo, el error más recurrente es la pronunciación de la vibrante simple en vez de la vibrante múltiple, en particular cuando el informante no conoce la palabra, o cuando la grafía no le ayuda a reconocer la pronunciación de la vibrante múltiple, como en palabras donde la erre se encuentra a principio de palabra *rojo*, *ramo*, *Rumano*, y en otras como *alrededor* o *Enrique*.

Por otro lado, no todos los estudiantes conocen la regla de la pronunciación de la vibrante múltiple a principio de palabra, pues gráficamente aparece en español una

sola letra. Y cuando la grafía ilustra de modo evidente la pronunciación de la vibrante doble, con -rr-, los informantes tienden a exagerar la pronunciación de la vibrante múltiple, sin naturalidad y, en ocasiones, con las palabras similares entre ambas lenguas. La norma general es que las pronuncien de la misma manera, las dos como vibrantes múltiples. El informante alza la voz cuando pronuncia la palabra con doble rr, emitiendo un sonido más fuerte y alto. En casos aislados, el informante recurre a la pronunciación de la R francesa, y como hemos notado previamente, eso ocurre con palabras que presentan el mismo lexema en francés y en español.

En cuanto a las particularidades de entre los informantes, no notamos diferencia notable entre la pronunciación de los hombres y de las mujeres. No obstante, los estudiantes que han mantenido un contacto significativo con el español son más intuitivos en cuanto a la buena pronunciación de la palabra, independientemente de su sexo. Desafortunadamente, no podemos elaborar más esta cuestión sociolingüística, pues la muestra de informantes es limitada para ello. Se trata, por tanto, de una primera observación sin ánimo de ser exhaustiva.

Conozcamos ahora los resultados del *Grupo b*, los estudiantes que tuvieron ayuda con los ejercicios de corrección fonética antes de la grabación final. Como quedó señalado en el apartado 3.3.3, los ejercicios en cuestión fueron tomados de la propuesta de ejercicios de corrección fonética que proponemos al final del trabajo.

Dos de los informantes fueron seleccionados precisamente porque tenían interés, por no decir gran preocupación, en mejorar su pronunciación de la r, sobre todo de

la vibrante múltiple. Para los otros dos estudiantes las vibrantes no presentaban mayores dificultades, aún así los ejercicios también les fueron útiles, sobre todo para identificar el momento en que se debe pronunciar la vibrante simple y la múltiple, según donde aparece el fonema /r/ en la palabra.

Antes de presentar los datos obtenidos con el *Grupo b*, debemos dejar claro que con este trabajo de campo no podíamos llegar a un resultado tan preciso como que “los estudiantes que hacen ejercicios de corrección fonética pronuncian mejor que los que no hacen ese tipo de ejercicios”, ya que el nivel de pronunciación de los dos grupos no era igual, y no podría ser igual al final del trabajo. Con este proyecto hemos querido conocer las dificultades reales de un grupo de alumnos y llevar a cabo una serie de pruebas fonéticas para ayudar a algunos de los alumnos con dificultades en la pronunciación a mejorar su emisión de sonidos en español, intentando encontrar y demostrar que los ejercicios de corrección fonética sirven para mejorar la pronunciación de los alumnos de ELE, y de ese modo conocer si esos ejercicios serán útiles con otros estudiantes con las mismas dificultades para que puedan mejorar su pronunciación.

Con los dos informantes que tenían más facilidad, la sesión de práctica fue breve, de 20 minutos, pero con los otros dos informantes que presentaban más dificultades las prácticas fonéticas fueron más extensas, de 45 minutos cada una. El propósito de las prácticas, queremos recordar, no era que el alumno llegara a una pronunciación ‘nativa’ con una sesión de prácticas, sino desarrollar estrategias y trucos de pronunciación para comprobar si con la sesión de “entrenamiento” podíamos alcanzar una diferencia significativa en sus resultados. Al final de las sesiones los

estudiantes, motivados en mejorar su pronunciación, se quedaron con una copia de la propuesta de ejercicios prácticos para poder practicar en casa.

En cuanto a los resultados obtenidos, podemos mostrar claramente que el *Grupo b* sabe diferenciar cuándo pronunciar la vibrante múltiple y cuándo pronunciar la vibrante simple, y lo hacen de manera más natural que el *Grupo a*. Es un hecho comprobado que cuando pronuncian la vibrante múltiple lo hacen de modo menos exagerado. No obstante, a uno de los informantes le cuesta un poco la pronunciación de las dos vibrantes acompañadas de la velar [x], fenómeno habitual entre los francófonos como lo confirman Pérez Solas (2006) y Fitz Camacho (2008). Con este mismo informante, notamos un fenómeno particular, pues pronuncia la vibrante simple con una gran facilidad y correctamente; sin embargo, a la hora de pronunciarla al lado de la múltiple con las palabras similares, en ocasiones, su r simple se transforma en R francesa, y pronuncia la vibrante múltiple sin dificultad ninguna. Tenemos que precisar que estos ejercicios estaban justo al final del cuestionario, por lo que el fenómeno podría ser debido al cansancio. Otra posible explicación sería la concentración del informante en diferenciar las dos pronunciaciones, y en su deseo de enfatizar la buena pronunciación de la vibrante múltiple, la R francesa de su lengua materna le sale de manera automática, sin querer decirlo así.

Algunas de las palabras de la lista que presentaron mayor dificultad para los informantes fueron: *aprieta* (varios informantes hacen una pausa entre la p y la r [ap.riéta]), *acribillado* (la misma pausa entre la c y la r [ak.ribiládo]), *arco*

(tendencia a pronunciar la r casi como una R francesa), *alrededor* (pausa entre la l y la r [al.rededór], y dificultad en pronunciar la vibrante múltiple), *israelí* [isʒaelí] (sonido sordo palatal parecido al “je” francés), *ferrocarril* (dificultad en repetir dos vibrantes múltiples en una misma palabra), así como también cierta dificultad en la pronunciación del grupo -dr-, como en *droga*, *dromedario*, etc.

En el trabajo de Sarmiento, Jiménez y Koberski (1974) también se había notado esta dificultad de pronunciación de la r, sobre todo en casos en los que está en contacto con otra consonante, como en -dr-. Para ayudar a la pronunciación de la vibrante en estos grupos, los autores proponen la inserción de una vocal epentética.

Somos conscientes de que los dos informantes que presentaban dificultades al principio para pronunciar la vibrante múltiple siguen teniendo dificultades. Sin embargo, notamos una neta mejoría en la pronunciación. El informante que solo lograba pronunciar la vibrante múltiple como vibrante simple pudo, de vez en cuando, hacer la vibración correcta para pronunciarla mejor. Es algo que no pudo hacerlo de modo sistemático en cada palabra, pero logró articular la vibrante múltiple. Con el informante que pronunciaba la vibrante múltiple como R francesa, como pudimos constatar en nuestra primera grabación, pudimos cambiar ese automatismo, y con un poco de trabajo llegó a una pronunciación que podemos calificar como mezcla entre la R francesa y la vibrante múltiple española. En ciertos contextos le salía la vibrante múltiple, pero con falta de intensidad en la vibración, lo que resultaba a veces en un sonido sordo.

Con este grupo de informantes tampoco hemos notado diferencia alguna en la pronunciación según el sexo. En cambio, si analizamos nuestros resultados conjuntamente, los dos grupos estudiados, podemos llegar a la conclusión de que el nivel del alumno, ya sea inicial o intermedio, ya sea intermedio o avanzado, no determina el nivel de pronunciación de los individuos. La prueba está en que el informante con mayor dificultad en cuanto a la pronunciación de la vibrante múltiple es el que más tiempo ha estudiado español y el que más ha estado en contacto con la lengua meta (estudios superiores, varios intercambios académicos, viajes, contactos personales, etc.). No obstante, el contacto significativo o no con la lengua meta podría ser un criterio que influya en la pronunciación de los hablantes no nativos, ya que los informantes que han tenido dicho contacto significativo por lo menos saben identificar si se debe pronunciar la vibrante simple o la múltiple, aunque no logren pronunciarla.

Por otro lado, los informantes que poseen el inglés como L2 no se ven automáticamente favorecidos en cuanto a la pronunciación. Los dos alumnos de la muestra logran pronunciar las dos vibrantes españolas; uno de ellos sabe perfectamente cuándo pronunciar la simple y la múltiple, y el otro no siempre sabe cuándo debe pronunciar la vibrante múltiple. Por tanto, es un aspecto este que depende de cada individuo. Como ha sido ampliamente demostrado tanto en los estudios de adquisición de segundas lenguas como en los de didáctica de ELE, algunos alumnos tienen mayor facilidad para las lenguas que otros. Claro que estas

conclusiones, las hemos podido observar con nuestra muestra, y existe la posibilidad que los resultados sean diferentes con otra muestra.

Resumiendo, nuestros ocho informantes son quebequenses, y los ocho presentan niveles de pronunciación variables. Podemos señalar que los cuatro informantes que recibieron prácticas de ejercicios de pronunciación han mejorado su pronunciación, o mejor dicho ahora saben distinguir cuándo deben pronunciar una vibrante simple y una vibrante múltiple. La conclusión a la que llegamos es que este tipo de ejercicios de corrección fonética todavía resulta realmente beneficioso para los alumnos, para los estudiantes con dificultades mayores y para los estudiantes cuya pronunciación ha sido afectada por algún caso de fosilización fonética. Lo que resulta interesante es que los ocho informantes quebequenses del estudio han sido capaces de obtener una pronunciación correcta, lo que permite remarcar que los dos fonemas españoles pueden ser pronunciados correctamente por todos los estudiantes francófonos. Solo dos presentaban dificultades en cuanto a la pronunciación de la vibrante múltiple, pero con trabajo y paciencia han logrado pronunciarla correctamente. En un futuro trabajo sería muy interesante establecer una comparación entre nuestros resultados con hablantes francófonos de Quebec con otros hablantes de francés lengua materna de otros lugares, como Francia, para comprobar si realmente los alumnos quebequenses tienen o no mayor facilidad en la pronunciación del español. Facilidad que podría estar condicionada por los varios aspectos que hemos mencionado anteriormente, como el mayor relajamiento de la

mandíbula, la base de articulación, el contacto histórico con otras lenguas y la antigua pronunciación de la R francesa.

3.3 Propuesta de ejercicios de corrección fonética para alumnos francófonos

En este último apartado retomaremos las dificultades concretas de los hablantes francófonos a la hora de pronunciar la lengua española, una por una, y propondremos varios ejercicios de corrección fonética para ayudar en la pronunciación de esos sonidos ‘difíciles’. Para ello, seguimos los trabajos de Sánchez y Matilla (1974), Poch Olivé (1999), Llisterri (2003), Cantero (2003), Fernández Planas (2005), Bartolí (2005), Pérez Solas (2006); especialmente Sarmiento et al. (1974), Fitz Camacho (2008) y Pato y Molinié (2009).

Las vocales

El sistema vocálico del español es muy sencillo, ya que solamente tiene cinco vocales bien definidas [a, e, i, o, u]. Se puede considerar que las vocales españolas tienen un timbre estable y son breves o cortas. Como recuerda Fitz (2008: 37), no es “oportuno hablar de los alófonos ya que la realización de estos no influye en el significado de las palabras”.

1. Por lo que respecta a la vocal [a], existe una gran diferencia entre el español y el francés. La [a] francesa es una vocal un poco más cerrada que la [e] española. En términos generales, los francófonos pronuncian la [a] española de manera muy

anterior y palatalizada; es decir, la posición horizontal de la lengua no es la adecuada, baja y central. Para corregir este defecto se puede poner en contacto con sonidos velares, como [x], [g] y [k], o bien antes de la [l] en sílaba cerrada, como en los siguientes ejemplos: *Come jamón, Es casi como tú, Se cae al río.*

2. Comparada a la francesa, la [e] española es una vocal relajada y su timbre varía de una manera constante y considerable según su contexto. La [e] francesa es un sonido más cerrado, se articula con las comisuras de los labios más abiertos y los músculos más tensos. Los dos alófonos del fonema [e] español son uno cerrado y otro abierto. El primero de ellos puede ocasionar algunas dificultades a los francófonos, porque suelen pronunciarlo muy cerrado. Para evitar esto, se puede poner en contacto con consonantes oclusivas que favorecen la apertura: *No me gusta la medalla, Voy a comprar un petardo.* O se puede aumentar la apertura de la [e] matizando la pronunciación hacia una [a], en los límites fonológicos: *Dam(a/e) la com(a/e)ta, Toma la p(a/e)taca.*

3. Los francófonos pronuncian la [i] española de manera muy tensa. Se puede corregir combinando la [i] con consonantes oclusivas, sobre todo con labiales y nasales ([p], [b], [m]), y en sílaba no acentuada para obtener un relajamiento máximo y un sonido más abierto: *No tengo un biberón, La hermana de Pilar.* También se puede pronunciar la [i] matizándola hacia una [e], dentro de sus límites fonológicos: *Dame m(e/i) pluma, Me parece cap(e/i)tal.* En una etapa posterior se proponen frases como: *¿Te lo has bebido todo?, ¿Has estado allí?*

4. La [o] francesa es un sonido más cerrado que el correspondiente en español. Los francófonos tienden a pronunciar los dos alófonos (uno abierto y otro cerrado) de manera muy cerrada. Para corregirlo, se puede matizar la pronunciación con una [o] más abierta, o rodear la vocal de consonantes oclusivas ([t], [d]): *Tomás gana un buen sueldo, Mañana vendrá el doctor.*

5. Los francófonos pronuncian la [u] española de una manera más labializada y cerrada que un español. Corregimos esta pronunciación poniéndola después de consonantes oclusivas ([t], [d]) para obtener un sonido menos cerrado: *Se cayó al ducharse, Es la época de los tulipanes.*

Un punto muy importante que figura en el manual de Fitz Camacho es la tendencia de las personas de habla francesa a nasalizar las vocales cuando están en contacto con “m” o “n”. Como es sabido, en español no hay vocales nasales, podemos hablar en todo caso de vocales oronasales. Esta autora propone ejercicios de audición y repetición con palabras sueltas, como: *Andrés, Antonio, anglohablante, Andalucía, Andes, antipático.* Y después frases del tipo: *Andrés Sánchez es de Andalucía, Enrique es dependiente en una tienda de alimentos.*

Otro aspecto que recuerda Fitz Camacho (2008), pero que no trata Sarmiento, está en relación con la pronunciación de los diptongos. Para consolidarlos se proponen ejercicios de silabeo repetido y continuo con diptongos hasta llegar a una palabra:

-a...i – a..i – ai – baila

-a...i – a..i – ai – aire

-e...i – e..i – ei – seis

-e...i – e..i – ei – veintidós

Y frases como: *Lola baila bien, El aire es puro, Tengo seis hermanos, Tengo veintidós años.*

Las consonantes

1. Normalmente, los francófonos pronuncian la fricativa sonora [β] como una oclusiva bilabial sonora [b], o como una labiodental fricativa sonora [v]. Las dos pronunciaciones son ajenas a la fonética hispana, la primera por su dureza y su tensión grande, y la segunda porque dicho sonido no existe en español, salvo en aquellas zonas donde el español convive con otra lengua regional donde sí se realiza la distinción entre bilabial y labiodental sonora, como Cataluña y Valencia, en la Península Ibérica. Para corregir esta pronunciación, se debe disminuir la tensión articulatoria poniendo la [β] en posición intervocálica no acentuada: -*á*ba (*cantaba*) > -*é*ba (*prueba*) > -*í*ba (*escriba*) > -*ó*bo (*globo*) > -*ú*bo (*cubo*).

La corrección resulta más difícil en el caso en que la [β] se encuentra en principio de sílaba, entre una vocal y una consonante, o entre una consonante y una vocal. Se corrige el problema añadiendo una vocal de apoyo, para que [β] sea intervocálica: imposí**b**(e)le > imposíb(e)le > *imposible*; ár(o)bol > ár(o)bol > *árbol*. Una vez que

se obtiene la pronunciación correcta, se acelera el ritmo hasta que la vocal ‘añadida’ o epentética desaparezca.

No es difícil obtener una pronunciación correcta de la [β] en posición inicial, inicial de sílaba o entre dos consonantes. Para ello se utiliza el mismo procedimiento anterior, hacemos aparecer elementos vocálicos, que luego serán suprimidos en una pronunciación acelerada: el (a)b(a)rázo > el b(a)rázo > *el brazo*; los (a)b(a)lāncos > los b(a)lāncos > *los blancos*.

Se procede también de esa forma en el caso en que la [β] se encuentra a final de sílaba o de palabra: ob(e)jéto > objéto > *objeto*; ab(o)solúto > absolúto > *absoluto*.

Fitz Camacho (2008) no se detiene en las diferencias entre la oclusiva [b] y la fricativa [β], sino en presentar el contraste entre esas dos realizaciones y la de [v]. Tal y como aparece en los manuales de fonética y fonología clásicos, la autora nos recuerda que todavía hoy en día hay personas que se “empeñan en hacer la diferencia entre “b” y “v” [pero que es] una pedantería”. Evidentemente, tal y como indicamos anteriormente, se deben excluir a los hablantes de zonas bilingües cuya lengua materna presenta el fonema [v], ya que su pronunciación puede estar influida y realizar la [b] como [v]. Este fenómeno contrario al *betacismo*, entendido como la preferencia del español por la pronunciación tanto de “b” y “v” como [b], aparece en otros países americanos, como Venezuela, donde los jóvenes tienen la “tendencia” a pronunciar la “v” como [v] labiodental, incluso en palabras cuya grafía es “b”, como por ejemplo en [ávles] por [ábles] *hables* (cf. Fitz Camacho 2008: 98).

2. A pesar de que el sonido interdental [θ] no es general al español, pues solamente existe en una norma, la del centro-norte peninsular, su enseñanza a los alumnos de ELE, sobre todo de niveles iniciales, puede resultar útil para evitar confusiones entre palabras, además de para consolidar una correcta escritura en español.

Los francófonos pronuncian generalmente este sonido como una [s], y más raramente como una [f]. En el caso más frecuente, en el que los alumnos pronuncian el fonema interdental como [s], se puede rodear de vocales velares o de la vocal [a] en posición intervocálica o a final de palabra, como en: *paz, haz, cruz, maza, plaza, terraza, cruza, caza*. Después trabajarlo en frases como: *Antonio cruza la plaza, Paco ha ido de caza*.

En el caso de que los estudiantes pronuncien el sonido como una [f], lo rodearemos de vocales anteriores (i, e): *hicieron, cielo, habitación, vecino, cinco, cincuenta*. Y propondremos frases como: *El piso del vecino es grande, ¡Gracias Alicia!*

Ni que decir tiene que es cuestión personal del alumno el elegir entre una pronunciación *seseante* o establecer la de distinción entre “s” y “z”, propia de la España septentrional, si bien debe saber que la tendencia general del español es hacia una pronunciación *seseante*.

3. La pronunciación de la “ch” [tʃ] española en los alumnos francófonos es demasiado tensa, basta recordar la diferencia que existe en la pronunciación entre

palabras comunes en ambas lenguas, como *chalé* y *chalet*. Para disminuir esa tensión, ponemos la [tʃ] en sílaba final no acentuada, y entre las vocales [a], [o] y [u]: *ocho, mucho, hucha, escucha, ducha*. Luego se complementa con frases como: *Te escucho atentamente, Son las ocho*. Y frases más complicadas como: *El muchacho tiene un chichón, Me han traído un poncho*.

La comparación del sonido de la “ch” española con otros sonidos en otras lenguas puede ayudar al alumno quebequense a percibir mejor dicho sonido. Como apunta Fitz Camacho (2008: 57) “es idéntico al inglés en ‘church’ o al del italiano en *Luciano* o al del Portugués en ‘chave’”.

4. Los francófonos pronuncian la velar [x] española como una [R], como una [k] o una [g]. Para evitar el primer caso, se sitúa el sonido [x] en principio de sílaba, para aumentar la tensión, ya que la [R] es menos tensa que la [x], y se matiza la pronunciación alargando la duración de la articulación: *Juan está ahí, Vamos a la Junquera*. En el segundo caso, cuando hay relajamiento articulatorio y los alumnos pronuncian una [k] o una [g], pondremos el sonido [x] en posición intervocálica, lo que permite alargar la articulación de la sílaba, intentando que la vocal anterior sea relativamente tensa y acentuada, como por ejemplo en *ójo, ájo, navāja, debāja*. Y en frases del estilo de: *Me duelen los ojos, Dame la hoja*.

Fitz Camacho (2008) trata un tercer caso, especialmente en alumnos anglófonos, en el que el alumno acerca la velar [x] a la “h” inglesa. No obstante, como indica esta autora, el movimiento del aire es diferente en ambas lenguas: “mientras que en

inglés aspiramos el aire para producir “*I have*”, por ejemplo, en español, el aire sale a través del pequeño espacio que queda entre el dorso de la lengua y el velo del paladar” (p. 99). Por tanto, el aire sale, no se aspira como en inglés.

5. Los alumnos francófonos tienen ciertas dificultades al pronunciar la [λ], ya que no existe en su lengua materna. Normalmente no la perciben de modo correcto. Dado que el yeísmo se ha vuelto en un fenómeno común al español estándar, se aconseja a los alumnos con dificultades mayores a adoptar la pronunciación yeísta. Lo que no es propio del español son pronunciaciones como [l+i] o [l+j], y esta última pronunciación es la que la mayoría de los alumnos francófonos adopta. Para corregir la pronunciación de la lateral, se proponen ejercicios de silabeo como: *lé lyé > léle lyé > léle léle lyé > lé lyé*, para continuar el ejercicio con otras vocales. Luego se proponen frases como: *¿Vamos para allá?, ¿Se ven las estrellas!*

Varios autores han tratado los fonemas correspondientes a la “ll” y la “y” como un mismo sonido en español: /j/. Para que el alumno pueda hacer el vínculo directo y comprenda mejor esa neutralización, se puede indicar que la /j/ en español corresponde al sonido del francés *fille* o del inglés *yes*. El caso del español rioplatense es más complicado, pues las grafías “ll” e “y” se pronuncian en dicha norma, generalmente, con un sonido parecido al “je” del francés, o al “chez”.

6. Aunque el fonema [r] existe en varias regiones de habla francesa, la mayoría de los alumnos francófonos pronuncian la [r] española como una [R] velar. Para su

corrección, podemos utilizar palabras con consonantes y vocales que lleven la lengua hacia delante, lejos del punto de articulación de la [R] velar. Se impone un ritmo rápido para leer palabras como *míre*, *írís*, *Síría*, *série*, *féria*, *séria*, *entéra*. Después, se cambia el acento tónico: *diré*, *daré*, *iré*, *haré*, *será*, *dirá*.

Para facilitar la pronunciación, en el caso de que la [r] se encuentre con una consonante, o en posición final, nos ayudamos de una vocal de apoyo, y se exagera su pronunciación en las primeras lecturas con el alumno. Luego desaparece, en una articulación más rápida: p(a)rádo > p(a)rádo > *prado*; pá(r)te > pá(r)te > *parte*; pád(e)re > pád(e)re > *padre*. Y en frases como: *El prado está verde*, *Las cerezas están caras*. Otra posibilidad, para los estudiantes con problemas de pronunciación de la [r] consiste en añadir una consonante dental, preferentemente la [d], delante de toda [r]. De este modo, en lugar de *rabo* se pronuncia *drabo*, durante un cierto tiempo. El objetivo final es que el alumno pueda “enrollar”, de hacer vibrar de manera correcta sus erres.

Los trucos que da Fitz Camacho (2008) para la corrección fonética de este sonido son la repetición del fonema tres veces, aumentando la velocidad en cada una de ellas, en sílabas como: *ata – ada – ala – ara*; *ete – ede – ele – ere*; *iti – idi – ili – iri*. Y la repetición rápida de palabras: *pedo – pelo – pedo – pelo*; y parejas de palabras: *bala – vara*; *pela – pera*; *muro – mudo*, etc.

7. Junto a la palatal “ll” [λ], la vibrante múltiple [r] es el sonido más difícil de corregir en los alumnos francófonos (y no francófonos). En general, tal y como hemos visto en nuestro estudio, los estudiantes pronuncian la vibrante múltiple

como una [r] simple, o bien como una [R] velar. Para corregir estas pronunciaciones se pueden emplear, exagerando su lectura, onomatopeyas del tipo: ¡rrrrrin rrrin!, ¡rrrrran rrran!, y más tarde *rinrín, ranrán*. El ejercicio se puede completar con palabras como *rima, rama, cerrada, rifa, tierra, parra, rata...* y frases del tipo *¿Me das la rueda?, La torre de la iglesia es alta*. Una vez que la pronunciación del alumno es satisfactoria, se pueden emplear frases más complicadas: *El payaso me hace reír, Se ha retrasado la retransmisión, Roberto corre con su perro*.

Fitz Camacho (2008) propone también ejercicios de este tipo, aumentando la velocidad en su pronunciación (3 veces seguidas) en secuencias como: *ala, ala, ala / arra, arra, arra; ele, ele, ele / erre, erre, erre; la, la, la / re, re, re...*

Otra aportación interesante de Fitz Camacho son los ejercicios con los sonidos de la vibrante simple, la múltiple y la velar /x/ en una misma palabra. Propone primero lecturas de secuencias como *in- > inge- > ingeni- > ingeniero > ingeniero*. Y luego en frases como *Jorge es ingeniero*.

8. La [s] francesa es más silbante y aguda que la [s] española, por tanto los alumnos francófonos la pronuncian aguda. Para su corrección, se debe matizar en duración e intensidad y disminuir la tensión articulatoria. Para ello, se coloca en posición no acentuada, entre vocales posteriores o la vocal media [a], y así se favorece el retroceso de la lengua: *ōso, cōso, cōsa, ūso, cāso, gasolína*. Finalmente, en frases como: *Siéntate en este sitio, Se fueron en sus bicicletas*.

Si bien la diferencia entre la [s] de España y la [s] de Latinoamérica no conlleva un cambio importante, es aconsejable que el alumno conozca también la diferencia, y no es otra que la “s” peninsular se pronuncia con la punta de la lengua más cerca de los dientes superiores.

Por otro lado, Fitz Camacho menciona que los alumnos de habla francesa e inglesa pueden pronunciar la silbante [s] como sonora [z] cuando aparece entre vocales. Propone para ello ejercicios de escucha y repetición, donde la “s” está en posición intervocálica.

Aunque Sarmiento no trata los siguientes puntos (9-12), el manual de Fitz Camacho (2008), y el trabajo de Pato y Molinié (2009), ofrecen elementos de interés para el alumno francófono quebequense que aprende español, sin importar el nivel en que se encuentre.

9. El fonema /ɲ/ corresponde a la grafía “ñ” en español. Los alumnos francohablantes deben tener cuidado y no confundir la secuencia “gn”, pues en español no representan a la palatal nasal (como en francés), sino dos sonidos diferentes y las consonantes “g” y “n” están en sílabas distintas. Para corregir esto se proponen palabras como *Ignacio, ignorante, magnífico, magnolia, signo*, etc.

10. Los franco-quebequenses tienen la tendencia a pronunciar la [t] como [ts], sobre todo antes de la vocal [i], pero también de la [u]. De este modo, una forma verbal como *tiene* se pronuncia como [tsiéne]. Para ello, se proponen ejercicios de

audición y de repetición con el fonema [t] para que los alumnos puedan corregir su pronunciación con un modelo.

11. Aunque en menor frecuencia, el mismo problema se plantea a los quebequenses con la pronunciación de la dental sonora [d] ante vocal [i] y [u]. Un sustantivo como *diferente*, puede ser pronunciado como [dsiferénte]. Por otro lado, la /d/ en posición final de palabra suele ser elidida: *Navidad* > [navidá]. En este caso se pueden hacer ejercicios de audición y repetición: *Vino para Navidad, Visitamos Valladolid, etc.*

12. Por último, el valor de la letra “x” corresponde en español, en términos generales, al grupo [ks], sonido familiar para el hablante francófono. Sin embargo, también puede corresponder a una pronunciación simple [s], como en [tésto] (*texto*). Además, cuando la “x” aparece en posición intervocálica, se tiende a pronunciar [gs], como en [egsámen] (*examen*).

Consideraciones finales

Tal y como relata Wucker (1999) a propósito de un episodio en la historia de la Española, durante una revuelta de haitianos, los “culpables” fueron identificados a través de la pronunciación que hacían de la /r/. En efecto, los soldados dominicanos tomaban *perejil* y preguntaban al preso por el nombre de la hierba. Todo aquel que no podía pronunciar una /r/ española era identificado como haitiano y asesinado. Afortunadamente ya no estamos en esos tiempos, y aunque la pronunciación de la “r” suscita en mí gran interés, no llega al punto de ‘liquidar’ a todo alumno que no pueda pronunciar “correctamente” una palabra como *perejil*.

En términos generales, este trabajo de investigación nos ha permitido contestar a algunas de las preguntas que nos hicimos antes de comenzarlo, y esperamos que pueda servir como elemento de sensibilización para los profesores actuales y futuros a la hora de tratar la pronunciación en sus clases de ELE.

Gracias a las lecturas realizadas y a la revisión de los manuales actuales de ELE, nos hemos dado cuenta de que la pronunciación no es una prioridad en la enseñanza de una lengua extranjera. Evidentemente, no pensamos que deba ser prioritaria, pero al menos debería ser tratada como los demás componentes de la lengua. Es posible seguir enfatizando en la ‘comunicación’, sin dejar de lado la pronunciación, e incluirla en el proceso de enseñanza de manera continua. Parece que en los

últimos años la pronunciación, dentro de la enseñanza de una lengua extranjera, empieza a suscitar un cierto interés entre los investigadores, profesores y lingüistas. Nuestro trabajo no ha pretendido ‘dictar’ lo que es y debe ser una buena pronunciación, ni lo que se debería enseñar en las clases de ELE. Una de las tantas riquezas del español reside precisamente en la variación fonética que posee esta lengua hoy en día. Nuestra preocupación no reside tanto en qué se considera una ‘buena’ pronunciación, ni qué variedad de español se debe enseñar. Pensamos que cada profesor tiene que enseñar su propia variedad de español, siempre y cuando sea conforme con la enseñanza de un español estándar. De esta manera el estudiante pronunciará la variedad que ha aprendido. Lo que no es deseable, en el caso que nos interesa y en la situación de enseñanza y aprendizaje de ELE en Quebec, es que el alumno francófono pronuncie el español con un marcado e innecesario acento francés. Creemos que si se le otorgara más importancia a la pronunciación en las clases de ELE, los estudiantes podrían mejorar considerablemente su pronunciación. El ideal es buscar una mejoría, y lo importante no es tanto hablar ‘como un nativo’.

La solución no radica en enseñar fonética. Aprender una nueva lengua resulta, en ocasiones, una tarea suficientemente complicada, por lo que creemos que la enseñanza de la fonética debería ser una materia propia de estudios superiores. Sin embargo, existen ciertas estrategias para poder incluirla de modo simplificado y ayudar a ciertos estudiantes con problemas de pronunciación, sin necesidad de

emplear los términos y símbolos científicos, complicados y hasta cierto punto inútiles para los estudiantes de niveles inferiores.

Hemos consultado los documentos oficiales más relevantes que existen en la actualidad para poder conocer qué lugar tiene la pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera. Hemos constatado que, según estos documentos, la pronunciación tiene su lugar en la enseñanza del español como lengua extranjera. No obstante, no ha sido del todo bien precisada la manera de trabajarla explícitamente en el aula. La importante información que nos otorga el *Plan curricular del Instituto Cervantes* no es del todo aplicable en la práctica, y el profesor no cuenta con las herramientas para poder llegar a trabajar con esas indicaciones teóricas. La pronunciación debería trabajarse en las clases de ELE, pero en la práctica es un aspecto que no se lleva a cabo. Los documentos oficiales no son del todo claros en ese aspecto, y los manuales escolares, tal y como hemos visto, no son muy adecuados y completos en su enseñanza. El profesor debe encontrar las herramientas necesarias (como los trabajos de Poch Olivé 1999, o Fitz Camacho 2008) y lograr una manera útil de trabajar la pronunciación en la clase, más allá de que durante el primer día se estudie el abecedario. Gracias a varias prácticas y a pasantías en clases de español, he tenido la oportunidad de comprobar que en ningún momento se ha trabajado la pronunciación en clase de ELE. Los informantes que participaron en nuestro estudio también nos confirman la carencia que existió en la enseñanza de la pronunciación durante sus años de escolaridad.

Por la documentación revisada, podemos señalar que existen ciertos factores que condicionan el aprendizaje de una lengua extranjera, pero que ninguno de ellos impide alcanzar una pronunciación ‘nativa’. Aprender una lengua extranjera a una edad temprana resulta de gran ventaja, pero aprenderla a edad adulta también cuenta con sus condiciones favorables. Por ello, si dedicamos la importancia que merece la pronunciación en clase de ELE, todo estudiante podría mejorar su pronunciación, pues no hay factor fisiológico que impida pronunciar, por ejemplo, las vibrantes españolas.

En la provincia de Quebec existe una gran ventaja a la hora de enseñar español, en cuanto a la pronunciación se refiere. No solamente por el hecho de que sean lenguas ‘hermanas’ y neolatinas el francófono de Canadá puede beneficiarse de ciertas aptitudes, en comparación al anglófono, sino también por otras razones de orden contrastivo, tal y como lo hemos visto en los capítulos de esta investigación. El quebequense tiende a pronunciar de manera más relajada, en oposición a otros francófonos, como el parisino por ejemplo, y la ‘elasticidad’ de los órganos bucales les dota de una mayor facilidad a la hora de pronunciar ciertos sonidos.

Por razones históricas también podemos justificar una cierta facilidad, siempre en comparación con otros hablantes francófonos, ya que el sonido de la vibrante simple existía en el cotidiano de nuestros ancestros, y sigue pronunciándose en la actualidad en ciertas áreas de Quebec.

Gracias a nuestro trabajo de campo hemos podido colaborar para que algunos estudiantes mejoraran sensiblemente su pronunciación de las vibrantes españolas, dotándolos de ciertos trucos y explicaciones. Hemos podido constatar, además, que con unas breves sesiones de práctica de la pronunciación se llega a una mejoría. Incluso con los alumnos que sentían imposible llegar a pronunciar la vibrante múltiple, con dicha práctica y esfuerzo, les fue posible llegar a pronunciar el sonido, aún en edad adulta y en personas que tenían una pronunciación fosilizada. Todo ello nos da cuenta de que los ejercicios de corrección fonética son importantes y que deberían ser incluidos en la enseñanza del español.

Para terminar, creemos haber contestado a las principales preocupaciones e interrogaciones que nos propusimos en un comienzo, y esperamos poder sensibilizar a los profesores de ELE hacia la problemática de la pronunciación. Dedicar un poco más de tiempo a la pronunciación en el aula puede resultar muy beneficioso para nuestros estudiantes, para evitar los errores fonéticos de fosilización y para fomentar la confianza en sí mismos.

Referencias bibliográficas

Asher, J. y R. García (1969): “The Optimal Age to Learn a Foreign Language”, en S. D. Krashen, R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.

AFI: *Asociación Fonética Internacional* (1999): *Handbook of the International Phonetic Association: A guide to the use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bartolí Rigol, M. (2005): “La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras”. *Revista PHONICA* 1, [documento en línea: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf].

Bongaerts, T., B. Planken y E. Schils (1995): “Can Late Starters Attain a Native Accent in Foreign Language? A Test of the Critical Period Hipótesis”, en D. Singleton y Z. Lengyel (eds.), *The Age Factor in Second Language Acquisition*. Multilingual Matters.

Brown, G. (1992): *Approaches to Pronunciation Teaching*. Londres: Mcmillan & The British Council.

Callamand, M. (1981): *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation. Organisation de la matière phonique du français correction phonétique*. París: CLE International.

Cantero, F. J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación”, en A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 545-572.

Carbó, C. *et al.* (2003): “Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera”. *Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* 17: 161-180.

Cartón, F. (1974): *Introduction à la phonétique du français*. París: Bordas.

Cassany, D., M. Luna y G. Sanz (1997): *Enseñar lengua*. Barcelona: Grao.

Clermont, J. y H. Cedergren (1979): “Les "R" de ma mère sont perdus dans l'air”, en P. Thibault (dir.), *Le français parlé. Études socio-linguistiques*. Edmonton: Linguistic Research, 13-28.

Consejo de Europa (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*. Madrid: Instituto Cervantes (trad. y adaptación), [documento en línea: www.cvc.cervantes.es/obref/marco].

Cortés, M. (2002): *Didáctica de la prosodia del español: la acentuación y la entonación*. Madrid: Edinumen.

Delattre, P. (1965): *Comparing the Phonetic Features of English, German, Spanish and French*. Heidelberg: Julius Groos.

Dieling, H. y U. Hirschfeld (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Berlín: Langenscheidt.

Estarellas, J. (1971): *La psicolingüística y la enseñanza de los idiomas extranjeros*. Madrid: Anaya.

Fernández Planas, A. M. (2005): *Así se habla. Nociones fundamentales de fonética general y española*. Barcelona: Horsori Editorial.

Fitz Camacho, R. M. (2008): *Se pronuncia así. Cuaderno de ejercicios de corrección fonética para estudiantes de español. Nivel I*. Quebec: Université Laval.

Gil Fernández, J. (1988): *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

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

Göbel, H. y H. Graffman (1977): “Ein Stiefkind des Unterrichts. DaF: Ausspracheschulung”, *Zielsprache Deutsch* 3: 2-8.

González Hermoso, A. y C. Romero Dueñas (2002): *Fonética, entonación y ortografía. + de 350 ejercicios para el aula y el laboratorio*. Madrid: Edelsa.

Hill, J. H. (1970): “Foreign accents, language acquisition and cerebral dominance revisited”. *Language Learning* 20/2: 237-240.

Instituto Cervantes (1994): *Plan Curricular del Instituto Cervantes*. Alcalá: Publicaciones del Instituto Cervantes.

Krashen, S., R. C. Scarcella y M. H. Long (eds.) (1982): *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House.

Lennenberg, E. H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York: John Wiley.

Llisterri, J. (2002-2008): *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.

Llisterri, J. (2003): “La enseñanza de la pronunciación”. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4/1: 91-114.

Matute Martínez, C. (2006): “Consideraciones sobre la metodología en la enseñanza de la fonética y la fonología del español/LE”, en A. Álvarez *et al.* (eds.), *La competencia pragmática y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Oviedo: Ediciones de la Universidad de Oviedo, 469-476.

Ministerio de Educación de Quebec (2008): *Español, tercera lengua* [documento en línea: www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/medias/5f-pfeq_espagespan.pdf].

Navarro Tomás, T. (1999): *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

Neufeld, G. (1978): “On the acquisition of prosodic and articulatory features in adult language learning”. *Canadian Modern Language Review* 34: 163-174.

Nuño Álvarez, M. P. y J. R. Franco Rodríguez (2002): *Ejercicios de fonética: Nivel inicial. Nivel medio. Nivel avanzado y superior*. Madrid: Anaya.

Ostiguy, L. y C. Tousignant (1993): *Le français québécois*. Montreal: Guérin.

Pato, E. y L. Molinié (2009): “Dificultades en la pronunciación de ELE en estudiantes francófonos y métodos de corrección”, en E. Pato, L. Ochoa y J. Lloro (eds.), *La Enseñanza del Español como Lengua Extranjera en Quebec. Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)*. *Tinkuy. Boletín de investigación y debate* 11: 167-185.

Pérez Solas, M. J. (2006): *Características fonéticas de los francófonos que aprenden español*. Barcelona: Biblioteca Phonica 3.

Poch Olivé, D. (1999): *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Madrid: Edinumen.

Poch Olivé, D. (2004): “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”. *Revista redELE* 1, [documento en línea: www.educacion.es/redele/revista1/poch.shtml].

Renard, R. (1979): *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Bruxelles: Centre International de Phonétique Appliquée.

Sánchez, A. y J. A. Matilla (1974): *Manual práctico de corrección fonética del español*. Madrid: SGEL.

Sarmiento, J. A., P. Jiménez y E. Koberski (1974): “L'application de l'appareil SUVAGLINGUA de correction phonétique à l'enseignement de l'espagnol aux francophones”. *Revue des Langues Vivantes* 40/7: 671-695.

Snow, K. E. y M. Hoefnagel-Höle (1977): “Age Differences in the Pronunciation of Foreign Sounds”, en S. D. Krashen, R. C. Sacarcella y M. H. Long (eds.), *Child-Adult Differences in Second Language Acquisition*. Cambridge, MA: Newbury House, 357-365.

Tarone, E. E. (1987): “Some influences on the syllable structure of interlanguage phonology”, en G. Ioup y S. H. Weinberger (eds.), *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, MA: Newbury House, 232-247.

Torres Águila, J. R. (2005): “El mito del período crítico para el aprendizaje de la pronunciación de un idioma extranjero”. *Revista PHONICA 1*, [documento en línea: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1].

WinPitch. (2006): *WinPitch LTL. Language teaching*. Pitch Instruments Inc., [programa en línea: www.winpitch.com/winpitch_ltl.htm].

Wucker, M. (1999): *Why the Cocks Fight: Dominicans, Haitians and the Struggle for Hispaniola*. Nueva York: Hill & Wang.

Apéndice 1. Cuestionario 1. Preguntas breves
Cuestionario sobre los contextos de aparición del fonema [r] en español

-r	La cocina sirve para (cocinar) Los ojos sirven para (ver)
r-	La sangre es de color (rojo) Los gatos persiguen a los (ratones) Alguien que nunca hace caso de nada es un (rebelde)
-rr-	El animal que dice guau es el (perro) Al cerdo también se le dice (marrano)
r + k	Para comprar verduras hay que ir al (mercado) Para lanzar flechas se necesita un (arco)
r + n	Después del jueves sigue el (viernes)
r + m	Las mujeres que ayudan a los médicos son las (enfermeras) Los cuchillos, las pistolas, los fusiles, las bombas son (armas)
r + l	En español, el nombre del príncipe de Inglaterra es (Carlos) La mujer de Sarkozy es (Carla) La piedra preciosa pequeña y blanca se llama (perla)
r + s	Los presos están en la (cárcel)
tr-	Después del dos sigue el (tres)
-tr-	Después del tres sigue el (cuatro)
-str-	La persona que enseña en la escuela es una (maestra) El que estudia las estrellas es un (astrónomo, astrólogo) Quitarle los testículos a un animal se llama (castrar)
-ndr-	La capital de Inglaterra es (Londres) Los pájaros que regresan al mismo nido son las (golondrinas) El futuro de “él pone” es él (pondrá)
-nr-	Los Quique se llaman en realidad (Enrique) El hijo de Julio Iglesias se llama (Enrique)
-ldr-	El futuro de “él sale” es él (saldrá) La masa para hacer dulces es el (hojaldre)

Apéndice 2. Cuestionario 2. Primera parte (escrita)

1. ¿Por qué razones tomas clases de español?

2. ¿Qué aspecto del español (Ortografía, Gramática, Vocabulario, Pronunciación) te gustaría trabajar más? ¿Por qué?

3. ¿Qué importancia das a la pronunciación del español? ¿Por qué?

4. ¿Consideras que la pronunciación es importante para la adquisición completa de una lengua?

5. ¿Te parece que la pronunciación se trabaja lo suficiente en las clases de ELE?

6. ¿Qué letras te cuesta pronunciar más en español?

Apéndice 3. Cuestionario 2. *Segunda parte*

1. Lee las siguientes palabras:

iris
serie
feria
entera
diré
daré
será
dirá
padre
prado
vara
pera
muro
para
trato
travieso
primores
presuroso
crónica
criminales
droga
droguero
dromedario
brazo
brazalete
grano
fresa
fracasado
frutales
atrio
atraer
aprieta
oprimir
contrario
negro
acribillado
coro
cero
olores

llorar
burla
loro
parecer
cerezo
cantar
querer
curar
desesperado
cara
fresco
flores
amar
panadero
seguro
Teodoro
moreno
lira
poro
variar
era
caro
Teresa
parar
ira
sabiduría
marina
torero
brisa
marca
arma
salir
dolor
faro
prisa
arco
ser

2. Lee las siguientes frases:

- a. Te miré, me miraste y nos enamoramos.
- b. María no quería mirarte a la cara.

- c. El ser torero es una tarea muy dura.
- d. Un corazón tierno significa un corazón apocado.
- e. María Teresa quiere cantar.
- f. No paró de llorar en toda la tarde.
- g. Era una era de iras y odios.

3. Lee las siguientes palabras:

rima
rama
tierra
parra
rata
torre
Enrique
perro
revista
barro
rubio
río
cerrar
terreno
Rafael
romper
corredor
ribera
terrible
zorro
remedio
respuesta
rueda
rumor
hierro
recordar
ferrocarril
Roberto
reparar

rival
radiante
subrayar
sonrisa
forro
israelí
sierra
alrededor
burro
enredo
cerro
guerra
rabo
radiólogo
raíz
ramo
rana
rápido
Raúl
razón
referéndum
refrán
reía
remar
reno
réquiem
retrovisor
rey
rimar
roca
rojo
ropa
rosa
roto
ruido
ruin
rumano

4. Lee las siguientes frases:

- a. Se ha retrasado la retransmisión.

- b. Jorge es ingeniero.
- c. Un carro de ruedas de hierro deteriora las carreteras.
- d. El ferrocarril es tan rápido como el carro.
- e. Color rojo.

5. Lee los siguientes pares de palabras:

cura - curra

caro - carro

pera - perra

moro - morro

amara - amarra

coro - corro

coral - corral

cerro - cerro

encerar - encerrar

para - parra

foro - forro

pero - perro

hierro - hierro

taro - tarro

ere - erre

AFI Francés

L'ALPHABET PHONÉTIQUE INTERNATIONAL (2005)

CONSONNES (PULMONAIRES)

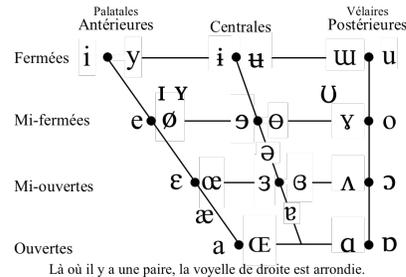
	bilabiale	labiodentale	dentale	alvéolaire	post-alvéolaire	rétroflexe	palatale	vélaire	uvulaire	pharyngale	glottale
occlusive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
nasale	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
vibrante roulée	ʙ			ɾ					ʀ		
vibrante battue		ʋ		ɽ		ɽ					
fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
latérale fricative				ɬ ɮ							
approximante		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
latérale				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Là où les symboles apparaissent en paire, celui de droite représente la consonne sonore. Les cases ombragées indiquent des articulations jugées impossibles.

CONSONNES (NON PULMONAIRES)

clics	implosives voisées	éjectives
◌ bilabial	ɓ bilabiale	ʼ exemples :
◌ dental	ɗ dentale / alvéolaire	pʼ bilabiale
◌ post-alvéolaire	f palatale	tʼ dentale / alvéolaire
◌ palato-alvéolaire	ɠ vélaire	kʼ vélaire
◌ alvéolaire latéral	ɠ uvulaire	sʼ alvéolaire fricative

VOYELLES



AUTRES SYMBOLES

- ʍ Fricative labio-vélaire sourde
- ɕ ʑ Fricative alvéolo-palatale
- ʋ Semi-consonne labio-vélaire voisée
- ɭ battue latérale alvéolaire
- ɥ Semi-consonne labio-palatale voisée
- ɧ simultanément ʃ et x
- H Fricative épiglottale sourde
- Affriquées et doubles articulations peuvent être représentées par deux symboles joints par une barre courbe sur le dessus : k͡p
- ʕ Fricative épiglottale voisée
- ʔ Plosive épiglottale

SIGNES DIACRITIQUES placés sur le symbole si celui-ci contient une descente. ex. : ɳ̂

◌ dévoisé	ṅ ḍ	◌ murmuré voisé	ṽ Ḃ	◌ dental	ṯ ḏ
◌ voisé	ṣ	◌ raclé voisé	Ḃ Ḃ̰	◌ apical	ṯ ḏ
◌ aspiré	ṯṰ ḏṰ	◌ linguo-labial	ṯ ḏ	◌ laminal	ṯ ḏ
◌ très arrondi	ɔ̞	◌ labialisé	ṯᵛ ḏᵛ	◌ nasalisé	ṯ̃ ḏ̃
◌ légèr. arrondi	ɔ̠	◌ palatalisé	ṯʲ ḏʲ	◌ réalisation nasale	ṯⁿ ḏⁿ
◌ avancé	u̟	◌ vélarisé	ṯʷ ḏʷ	◌ réalisation latérale	ṯˡ ḏˡ
◌ rétracté	u̠	◌ pharyngalisé	ṯˠ ḏˠ	◌ réalisat. non audible	ṯ̥ ḏ̥
◌ centralisé	ẽ	◌ vélarisé ou pharyngalisé	ṯ̠ ḏ̠		
◌ épacentré	ẽ̘	◌ élevé	ṯ̥ ɛ̥ (ɹ̥ = fricative alvéolaire voisée)		
◌ syllabique	ṽ	◌ abaissé	ṯ̥ ɛ̥ (ɹ̥ = semi-consonne bilabiale voisée)		
◌ non-syllabique	ṽ̥	◌ racine de la langue avancée	ṽ̠		
◌ rhoticité	ṽ̥̠	◌ racine de la langue rétractée	ṽ̠̠		

PROSODIE

- ◌ accent primaire
- ◌ accent secondaire
- ◌ long eː
- ◌ mi-long eˑ
- ◌ très bref ẽ
- ◌ groupe mineur (pied)
- ◌ groupe majeur (intonation)
- ◌ frontière syllabique .i.ækt
- ◌ enchaînement (absence d'arrêt)

TONS ET ACCENTS

