

TINKUY

BOLETÍN DE INVESTIGACIÓN Y DEBATE

N° 11 – Mayo 2009

Número especial

***La Enseñanza del Español
como Lengua Extranjera en Quebec
Proceedings del CEDELEQ III (1-3 de mayo de 2008)***

Editores del número especial

Enrique Pato
Luis Ochoa
Javier Lloro

© 2009, Section d'Études hispaniques.
Université de Montréal y CEDELEQ III

ISSN 1913-0473

TINKUY n°11
Mayo 2009

Section d'études hispaniques
Université de Montréal

La pronunciación del español en estudiantes francófonos: Dificultades y métodos de corrección

Enrique Pato / Luisa Molinié
Université de Montréal

Introducción. Revisión de los principales métodos pedagógicos. Factores que condicionan el aprendizaje y los errores de pronunciación. Algunas consideraciones previas. Dificultades y métodos de corrección

Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo principal hacer repaso y balance de la manera en que se lleva a cabo la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE en Quebec, conocer los factores que condicionan el aprendizaje y el perfeccionamiento de la pronunciación del español en los estudiantes francófonos, así como analizar los métodos que permiten corregir la pronunciación de nuestros alumnos. Después de presentar los principales enfoques pedagógicos en la enseñanza de la pronunciación (método articulatorio, método basado en la transcripción fonética, método tecnológico y método de oposiciones fonológicas), y los principales factores que condicionan el aprendizaje y la pronunciación en los alumnos, daremos a conocer las tendencias de los estudiantes francófonos de Quebec a la hora de pronunciar español. En la parte práctica del trabajo nos centraremos, de modo breve, en el análisis de varias propuestas didácticas para su corrección.

Résumé

Le travail présent a pour objectif faire révision et bilan de la manière dans laquelle l'enseignement de la prononciation est réalisé dans les classes ELE au Québec, connaître les facteurs qui conditionnent l'apprentissage et le perfectionnement de la prononciation de l'espagnol chez les étudiants francophones, ainsi que analyser les méthodes qui permettent de corriger la prononciation de nos élèves. Après avoir présenté les points de vue principaux pédagogiques dans l'enseignement de la prononciation (méthode articuloire, méthode basée sur la transcription phonétique, méthode technologique et méthode d'oppositions phonologiques), et les facteurs principaux qui conditionnent l'apprentissage et la prononciation chez les élèves, nous permettrons de connaître les tendances des étudiants francophones de Québec à l'heure de prononcer l'espagnol. Dans la partie pratique du travail nous

nous concentrerons, d'une brève manière, sur l'analyse de quelques propositions didactiques pour sa correction.

1. Introducción

Como es sabido, la didáctica de la pronunciación en clase de español como lengua extranjera (ELE) ha sido uno de los ámbitos de estudio y de aplicación que menor atención ha suscitado en investigadores y profesores a lo largo del tiempo, por lo que no sería nada nuevo señalar que ha sido, y continúa siendo en algunos medios docentes, uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de ELE.

Desafortunadamente, todavía no se ha llegado a un modelo 'ideal' para la práctica y mejora de la pronunciación en clase de lengua extranjera, y esto se debe en gran medida a que olvidamos que las habilidades de recepción se desarrollan antes que las habilidades de producción (cf., entre otros, Cassany *et al.* 1997). En efecto, en el enfoque comunicativo, por ejemplo, uno de los objetivos más importantes es que el alumno "se comunique", aunque dicha comunicación sea con una "mala" pronunciación. En este modelo didáctico, uno de los más completos y de mayor empleo en la actualidad, se pretende capacitar al aprendiz para que logre una comunicación real, tanto oral como escrita, con otros hablantes de la lengua meta; y con este propósito, y en el proceso mismo de instrucción, a menudo se emplean textos orales, grabaciones y materiales 'auténticos', y se realizan actividades para procurar imitar con fidelidad la realidad que los alumnos encontrarán fuera del aula.

En la primera parte de este trabajo realizaremos una revisión de los enfoques pedagógicos que se han utilizado en la enseñanza de la pronunciación en lenguas segundas (L2), para después recordar los principales factores que pueden condicionar el aprendizaje de una L2. A continuación, resumiremos de manera breve tres de las consideraciones más importantes que todo profesor de ELE se ha planteado en más de una ocasión: 1) la norma de pronunciación que debemos enseñar a nuestros alumnos, 2) el modelo didáctico que debemos seguir, y 3) la influencia que ejerce la L1 del aprendiz en 'su' español. En la segunda parte del trabajo conoceremos las principales dificultades en la pronunciación del español en nuestros estudiantes francófonos (de Quebec), y terminaremos, por último, con la descripción de algunos ejercicios para la práctica de la pronunciación y ciertas sugerencias de pautas correctivas.

2. Revisión de los principales métodos pedagógicos

En el siguiente apartado seguimos directamente los rigurosos trabajos de Gil Fernández (1988 y 2007) sobre la didáctica de la fonética del español como lengua extranjera. En concreto, resumiremos de manera breve los pros y los contras de los métodos empleados en clase de ELE: 1) método articulatorio, 2) método basado en la transcripción fonética, 3) método tecnológico, y 4) método de oposiciones fonológicas.

2.1 Método articulatorio

Para este método pedagógico la producción de la lengua hablada implica necesariamente el conocimiento explícito de los mecanismos que rigen su funcionamiento. Es decir, una descripción precisa de todos y cada uno de los procedimientos articulatorios y de los movimientos de los órganos articulatorios que tienen lugar cuando emitimos los sonidos. De este modo, se cree que el alumno podrá asociar directamente esta representación abstracta de los sonidos con su propia anatomía y su producción oral. Veamos uno de los ejemplos que se siguen normalmente en este método articulatorio. Las vocales medias [e] y [o] se caracterizan por un movimiento de elevación de la lengua hacia la parte superior de la boca, dejando una abertura más amplia que la que hay en la pronunciación de las vocales altas [i] y [u]. Para pronunciar la vocal media [e], por tanto, el dorso de la lengua se eleva para tocar los dos lados del paladar, aproximadamente hasta la mitad de los segundos molares, quedando en el centro una abertura entre el paladar y la lengua mayor que la de la vocal anterior [i]. Para pronunciar la vocal posterior [o], en cambio, la lengua se recoge hacia el fondo de la boca. Lo positivo de este método es que, en ocasiones, las precisiones articulatorias resultan útiles para los alumnos. En efecto, para producir una vocal redondeada, por ejemplo, es fácil entender que hay que abocinar los labios. Además, se suelen incluir imágenes para que el alumno pueda conocer y reproducir el sonido deseado. Los aspectos negativos del método articulatorio, en cambio, son varios. En primer lugar, no se considera el factor perceptivo como tal, cuando el problema de la pronunciación en los estudiantes francófonos (y anglófonos) suele ser más auditivo que articulatorio. Por otro lado, no se profundiza en el hecho de que los movimientos de los órganos articulatorios pueden variar cuando los sonidos se combinan en la cadena hablada (por compensación articulatoria), y no se consideran los factores prosódicos como la entonación o el ritmo. Por último, sobrevalora el aspecto consciente del aprendizaje, ya que no todos los estudiantes son capaces de utilizar la retroalimentación o *feedback* oro-

sensorial de modo eficaz, precisamente porque no todos los alumnos son capaces de reconocer sus propios órganos articuladores.

2.2 Método de transcripción fonética

En un principio, el uso de la transcripción fonética por medio de un alfabeto fonético, en concreto el Alfabeto Fonético Internacional (*AFI* en español, *API* en francés e *IPA* en inglés) en la clase de lenguas segundas respondía a la necesidad de evitar toda interferencia en la pronunciación producida por la ortografía. Según este modelo pedagógico, el conocimiento y el dominio de los sonidos de una lengua extranjera pueden lograrse partiendo del empleo de la técnica de la transcripción fonética, practicada en el aula con el alumno, cuando otorgamos un único símbolo a cada sonido. Por ejemplo, el sonido inicial de la palabra española *queso* es la consonante *qu-* que se representa mediante [k], y que aparece también en palabras como *casa* [kása], *cosa* [kósa] y *kilo* [kílo], aunque se escriban con letras diferentes (*c* y *k*, respectivamente).

Lo positivo del método de transcripción fonética es que, en el caso del español (y también del italiano), al ser una lengua con una correspondencia regular entre grafía y sonido, las descripciones posibilitan el reconocimiento automático de la pronunciación de las palabras desconocidas que los alumnos encuentran en el diccionario, por ejemplo. Los aspectos negativos coinciden con los del método articulatorio anteriormente visto, más la excesiva subordinación de este método a la escritura y la sobrevaloración del análisis que los estudiantes pueden hacer de los elementos fónicos aislados. En efecto, el uso de un Alfabeto Fonético Internacional no garantiza una producción “nativa” en ninguna lengua, pues un mismo símbolo puede tener diferente realización. En el caso de ELE tenemos el español estándar, pero también una variación geográfica rica e importante.

2.3 Método tecnológico

Basado principalmente en el estímulo-respuesta, la audición y la repetición, el método tecnológico se fundamenta en la audición de ‘buenos’ modelos mediante algún tipo de máquina apta para ello: una grabadora o un ordenador, y todos los demás elementos que hoy en día podemos encontrar en los laboratorios de lenguas. Con este método, y para practicar el sonido de la ‘ñ’, por ejemplo, el alumno puede escuchar y después repetir frases del tipo *Estudia español hace dos años* o *Se hizo daño en el baño*; y para practicar la ‘ll’, imitando al profesor Higgins en *My Fair Lady* (1964), frases como *La lluvia en Sevilla es una pura maravilla*.

Lo positivo del método tecnológico es que fuerza a los alumnos a escuchar atentamente, durante un periodo de tiempo variable, los modelos propuestos y que esos modelos que se presentan son por lo general ejemplos de calidad. Permite, asimismo, el trabajo individual de los alumnos tanto en casa como en clase, no ignora el aspecto prosódico y fomenta el aprendizaje inconsciente. Entre los aspectos negativos cabe resaltar que sobreestima la capacidad de autocorrección de los estudiantes y de su retroalimentación en el proceso audio-fonatorio; por ello es necesaria la revisión constante del profesor, ya que puede acentuar la fosilización de ciertos errores de pronunciación.

2.4 Método de oposiciones fonológicas

Inspirado en la fonología estructural, el método de oposiciones fonológicas se basa en el reconocimiento y la memorización de los sonidos en oposición, tomando como base las concepciones fonológicas estructuralistas de Roman Jakobson y Nikolai Trubetzkoy, entre otros, acerca de las oposiciones binarias. Con este método, por tanto, se persigue que el alumno pueda comparar una palabra con otra, una oposición, que se diferencia en un único elemento, justo el que se quiere practicar. Por ejemplo, la oposición fonológica española entre la 'p' y la 'b', en cuanto a consonantes oclusivas sorda y sonora, en palabras como *peso – beso, pata – bata, pelo – velo o parra – barra*.

Lo positivo del método de oposiciones fonológicas es que reconoce la prioridad absoluta del aspecto oral, se trabajan en particular las discriminaciones entre sonidos que conllevan diferencias de significado, y resulta útil para los alumnos de nivel B y C (intermedio o avanzado), que ya poseen cierto dominio del vocabulario español. Entre los aspectos negativos cabe indicar que suele ignorar el aspecto prosódico (el tono y la entonación), no se tienen en cuenta las variantes distribucionales de los sonidos (los alófonos) ni los efectos de la secuencia hablada sobre la pronunciación de los sonidos individuales. Por otro lado, hay que señalar que en ocasiones un sonido no se distingue necesariamente mejor cuando se opone a otro (*soldado – soltado; coloso – goloso*), y que el método resulta poco recomendable para los estudiantes de nivel A (inicial), pues hay continuos problemas con el conocimiento del léxico que se propone (*prisa – frisa, pana – mana*, por poner algún ejemplo concreto).

3. Factores que condicionan el aprendizaje y los errores de pronunciación

Los factores que condicionan el proceso de aprendizaje en general, y de segundas lenguas en particular, pueden ser de diversa índole: sociolingüísticos, socioeconómicos, instrumentales, integradores y didáctico-pedagógicos (cf., entre otros, Estarellas 1971). De modo resumido y para el caso del aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos contar en primer término con los factores individuales, los factores cognitivos y los factores afectivos de los alumnos, como la edad, su personalidad concreta (si es introvertido, la autoestima que tenga, su sociabilidad, el miedo al error), la aptitud lingüística (su facilidad para las lenguas, la atención y la memoria que posean) y la práctica que hagan de esa L2 que están aprendiendo. En segundo lugar, estarían los factores 'sociales', como el prestigio del idioma, la valoración de la cultura y la integración del alumno (o su deseo de identificación con esa L2). A estos factores hay que sumar otros de igual importancia, como la lengua materna del alumno y las interferencias de ésta en la L2 que está aprendiendo. Por último no hay que olvidar el papel del profesor como mediador en el proceso de instrucción: su personalidad, su motivación a la hora de enseñar y su metodología; así como las demás variables situacionales que encontramos en el aula, como por ejemplo los materiales disponibles, el grupo, las horas de estudio o el tipo de curso, por citar las más importantes.

Por otro lado, la explicación más generalizada que reciben los errores de pronunciación en el adulto es la de que los órganos articulatorios que han estado produciendo un sistema fonológico concreto durante muchos años quedan hasta cierto modo "atrofiados" para la producción de los sonidos de otra lengua. Algunos autores como Tarone (1987) han denominado esta atrofia como *fossilización fonológica* (*Phonological fossilization*) y no la limitan solamente a los hábitos fonológicos, sino a la "flexibilidad" del cerebro, la cual disminuye paulatinamente con la edad y afecta a unos niveles gramaticales (como la pronunciación de la L2) más que a otros (como la sintaxis, por ejemplo). Otros autores, en cambio, han demostrado que el entrenamiento intensivo en fonética y pronunciación determina el éxito en la adquisición del acento final que logra un alumno. A este respecto, Neufeld (1978) señaló que algunos adultos pueden alcanzar, y de hecho lo logran, una pronunciación en L2 similar a la de un hablante nativo. Sin embargo, también es cierto y no hay que olvidar que el adulto siente 'vergüenza' cuando comete errores en la lengua meta, y muestra mayor confianza en la escritura que en la pronunciación. De hecho, y según los métodos empleados comúnmente en las clases de lengua extranjera, profesor y alumnos recurren de manera constante a la forma escrita como 'salvación'

para garantizar el progreso de los alumnos en el proceso de aprendizaje, lo cual, desde nuestro particular punto de vista, es un grave error, ya que limita la asimilación de la pronunciación del alumno desde un principio.

A pesar de todo ello, hay muchas ventajas en ser adulto y querer aprender otra lengua. En efecto, los adultos hemos aprendido a aprender, y este hecho es importantísimo, ya que podemos seguir instrucciones determinadas del profesor o de otro alumno, somos capaces de deducir datos, inferir reglas y generalizarlas. Retomando las ideas de Neufeld (1978), y tal y como han demostrado otros autores, creemos que el entrenamiento intensivo en fonética y pronunciación determina el éxito en la adquisición del acento de la lengua extranjera, y muchos adultos pueden alcanzar una pronunciación en L2 similar a la de un hablante nativo.

4. Algunas consideraciones previas

En concreto, y ante las preguntas de varios profesores de ELE de la provincia de Quebec, deseamos realizar a continuación algunas reflexiones y puntualizaciones en torno a: 1) la norma de pronunciación que se debería enseñar en las clases de ELE; 2) si el profesor debe seguir un modelo didáctico concreto (o puede optar por más de uno) a la hora de practicar la corrección de la pronunciación en la clase de ELE; y 3) hasta qué punto se debe tomar en cuenta la lengua materna del estudiante como condicionante de los errores de pronunciación.

4.1 ¿Qué norma de pronunciación se debe enseñar?

Estamos convencidos de que la norma de pronunciación que se debe enseñar en clase de ELE depende directamente de las necesidades propias de los alumnos, de la realidad del país en el que estemos y de la finalidad misma de la enseñanza de ELE. En efecto, un alumno canadiense que está estudiando español para poder hacer un intercambio con una universidad española no tendrá las mismas necesidades que un ejecutivo de una empresa de Montreal que viaja a Hispanoamérica por motivos profesionales. Del mismo modo, y tal y como se viene realizando en la actualidad, en los países hispanoamericanos no es necesario *profundizar* en la enseñanza de determinados rasgos fonético-fonológicos propios del español de España, sobre todo en los niveles iniciales, y viceversa. El alumno tendrá tiempo y ocasión de conocer paulatinamente la realidad lingüística del español moderno según vaya progresando en su estudio y tomando contacto con otros hablantes. Lo importante es saber que la variación en la pronunciación está considerada como un aspecto más de la variación dialectal y no tanto

como integrante de la norma gramatical. Tal y como indica Demonte (2003), la lengua estándar no está descrita en ninguna parte, ni nadie se atreve demasiado, al menos en este momento de corrección política, a pronunciarse sobre qué opción léxica o de pronunciación ha de considerarse como más prestigiosa.

Por otro lado, cada profesor de ELE, por el simple hecho de ser hablante nativo o no de español hace uso de una norma lingüística determinada, aquella a la que estuvo expuesto y adquirió desde pequeño o aquella que le enseñaron en la escuela. Por tanto, está bien y es correcto enseñar esa norma en clase; de hecho, es lo que hacemos inconscientemente a diario. No obstante, no podemos convertir en 'norma general' nuestra propia norma geográfica particular, y esto se aplica tanto para los rasgos de pronunciación como para el resto de los niveles lingüísticos. Es conveniente, pues, mostrar en los niveles intermedios, y enseñar en los avanzados, la diversidad de acentos que existe hoy en día en la lengua española, ya que todo alumno debería conocer otras formas propias de hablar además de la suya y la de su profesor, para de este modo poder aceptar y valorar en su justa medida la riqueza del español. Por tanto, creemos que hay que considerar las variedades desde un principio, y adaptarlas según el tipo de alumno y necesidad de cada grupo al nivel de enseñanza.

4.2 ¿Hay que seguir un modelo didáctico concreto, o se puede optar por más de uno?

A la hora de corregir la pronunciación de los alumnos con dificultades graves, uno de los métodos pedagógicos que mayor éxito ha tenido es el método verbo-tonal. Ideado por el lingüista y fonetista Petar Guberina en Zagreb (creador a su vez del SUVAG, Sistema Universal Verbal Auditivo de Guberina),⁶⁸ fue dado a conocer en París en 1954. Con este método, donde el habla es considerada ante todo 'comunicación' y la percepción auditiva su principal eslabón, ante una falta o error de pronunciación en el alumno, se selecciona un modelo adecuado (lo que se conoce como *estímulo*) y se sustituye el modelo inicial del alumno, es decir el error cometido, por otro modelo mejor y correcto. Con el objetivo de re-educar el oído del alumno, se

⁶⁸ Las actividades propias del sistema verbo-tonal son la rehabilitación de la capacidad auditiva y del habla en sujetos con deficiencias auditivas, la rehabilitación de los trastornos del habla, el tratamiento de personas que presentan graves problemas en el lenguaje, y, por supuesto, el aprendizaje de idiomas extranjeros, según el método audiovisual estructuro-global. Para mayor información puede consultarse la página web: www.suvag.com

hecha mano de la prosodia (el acento y la curva entonativa), la fonética combinatoria (la co-articulación o influencia de unos sonidos sobre otros) y la pronunciación matizada (la duración de un sonido y la intensidad). Por tanto, en esta re-educación del modo de escuchar del alumno se aprovechan las cualidades del lenguaje humano que transmiten la información: las pausas, el ritmo, la entonación, la intensidad y el tiempo.

Para complementar la labor que se realiza a diario en el aula existen, no obstante, otras actividades que proceden de otros métodos didácticos y con las cuales el profesor estará más acostumbrado, ya que son las empleadas con mayor frecuencia en los manuales de ELE. Nos referimos en concreto a los ejercicios de:

- Repetición e imitación.
- Discriminación auditiva, y de pares mínimos.
- Descripciones articulatorias.
- Transcripción fonética.
- Uso de programas informáticos.

En concreto, y siguiendo a Matute Martínez (2006: 471), las cuatro clases de ejercicios de discriminación auditiva propuestos en los manuales de fonética y fonología de ELE y en los manuales enfocados a su práctica para los niveles B y C (intermedio y avanzado) se pueden resumir de la siguiente manera:

1. *Audición y discriminación*: Escucha; Identifica sonidos, sílabas, intensidad, grupos fónicos, entonación, sonidos diferentes e iguales.
2. *Transcripción*: Completa con sonidos, sílabas, palabras, acentos, puntuación, entonación; Copia al dictado; Transcribe fonéticamente; Marca la pronunciación de la sinalefa o la entonación; Corrige la grafía.
3. *Relación o distinción*: Elige la opción correcta de sonidos, intensidad, entonación; Marca el orden de aparición y orden de palabras; Clasifica por tipos; Compara la escritura, compara la pronunciación en distintos dialectos del español, y en distintas lenguas; Analiza tu dicción.
4. *Resumen, contextualización y predicción*: Escucha un texto; Elabora frases, un texto a partir de las palabras, un texto a partir de la entonación; Indica los rasgos de un sonido, de su modo de articulación; Graba tu voz.

En cuanto a las actividades para la producción, que suelen ser menos frecuentes y variadas en los manuales de ELE, Matute Martínez (2006: 472) nos recuerda las siguientes:

1. *Práctica estructural*: Repite, imita, lee sonidos, sílabas, palabras, intensidad, grupos fónicos, frases, entonación.
2. *Respuesta y evaluación*: Reacciona a preguntas; Explica por qué llevan tilde las siguientes palabras; Escucha, graba y corrige la pronunciación propia y la pronunciación ajena, la pronunciación formal y la informal.
3. *Predicción*: Describe cómo hay que pronunciar un sonido; Pronuncia sin oír, escucha y repite; Cambia la; Describe un dibujo; Entrevista a alguien y completa la tabla correspondiente con los datos que faltan.
4. *Ampliación*: Utiliza el sonido en una palabra; Continúa la palabra, la oración, el texto; Elabora preguntas; Escribe un texto.

4.3 ¿Hasta qué punto se debe tomar en cuenta la lengua materna del estudiante?

Tal y como ha sido señalado por varios autores, si un alumno pronuncia mal algún sonido de una lengua extranjera es porque lo percibe mal (cf. Poch Olivé 1999, Llisterri 2003). Nuestra L1 o lengua materna, por tanto, puede actuar de filtro fonológico e influir sobre la L2 o lengua meta. Por este motivo, hay que saber educar y re-educar el oído de los alumnos y enseñar a escuchar sin interferencias de la escritura ni de la ortografía. Resulta evidente que, para los alumnos adultos, la competencia oral suele ser siempre más 'complicada', pues inevitablemente se tiende a buscar ciertos índices acústicos que estén presentes en la L1 (francés o inglés) y que permitan establecer lazos de unión con el español. En los alumnos jóvenes, en cambio, este proceso resulta mucho más sencillo, ya que su sensibilidad a los matices fónicos es más aguda. En dicho proceso de re-educación el papel del profesor es fundamental, ya que será el encargado de despertar en los aprendices la diferencia fonética que hay entre su lengua materna y el español. Esto se lleva a cabo de manera progresiva, lenta y graduada, y mediante una continua inmersión en la percepción y la producción de los nuevos sonidos: aquellos que no existen, aquellos que aparecen en otras posiciones o aquellos que tienen otra realización a los de su lengua materna. Es imprescindible reconocer un sonido para poder después reproducirlo. La discriminación correcta de los sonidos resulta, pues, fundamental para que el alumno pueda articular apropiadamente en español. Sin embargo, la simple

discriminación de los sonidos no asegura una correcta pronunciación de los mismos. Tal y como señala Bartolí Rigor (2005), desde la *perspectiva terapéutica* el alumno no es responsable de su mala pronunciación sino su L1. Desde la *perspectiva comunicativa* no se insiste en los “errores” de pronunciación, sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la LE. El objetivo por tanto no es propiamente “corregir”, sino saber “usar”, no es “seguir reglas”, sino adquirir una competencia fónica. En cualquier caso, tal y como recuerda Matute Martínez (2006), hay que señalar que no todos los errores cometidos por los alumnos se producen por transferencia de su L1. Para lograr estos objetivos, podemos emplear sobre todo enunciados más o menos extensos, con un ritmo y una entonación adecuados, y evitar en todo lo posible los sonidos aislados y las palabras sin contexto ni conexión alguna (cf. Fitz Camacho 2008). Estamos convencidos de que la corrección fonética debe practicarse a diario en el aula, tanto la corrección fonética individual, a pesar de que ésta pueda parecer contradictoria o perjudicial para algunos aprendices (a la larga no lo será), como la corrección fonética realizada ‘para la clase’, esto es con todos los alumnos. El trabajo individual y directo profesor-aprendiz favorece al grupo entero de alumnos.

5. Dificultades y métodos de corrección

Tal y como hemos señalado en el apartado anterior, y todo profesor de ELE en Quebec conoce, el patrón de acentuación francés se traspa a la hora de hablar español. Debemos recordar que en español se deben pronunciar todas las sílabas, y que cada ocho sílabas se suele establecer un grupo fónico. En francés, en cambio, los grupos fónicos son más breves y es una lengua ‘aguda’, donde el acento recae en la última sílaba. Por otro lado, el español se puede caracterizar como una lengua “monótona”, en el sentido de que no conviene exagerar los movimientos tonales ascendentes ni los descendentes.

5.1 Principales tendencias de los estudiantes francófonos

Las principales tendencias fonético-fonológicas de nuestros estudiantes francófonos (de Quebec) a la hora de hablar español son, de manera resumida, las siguientes:

1. Fluctuación en las vibrantes simple y múltiple (‘r’ y ‘rr’), y su sustitución por la /r/ francesa. Aspecto íntimamente relacionado con la variedad de uso propia del alumno, ya que la vibrante alveolar simple /r/ no existe en el francés estándar, pero su sonido es

conocido en algunos de los dialectos del francés de la provincia de Quebec.

2. Sustitución de [b] por [v], por influencia directa del francés, lengua no betacista.
3. Relajación de la 'j' [x].
4. Sustitución de 'j' [x] por 'g' [g]. El fonema velar fricativo sordo /x/ no existe en francés.
5. Tendencia a hacer fricativas las consonantes africadas ('ch', 'y', 'll'). Los fonemas africados palatales sonoro /tʃ/ y sordo /tʃ̥/ no existen en francés.
6. Pronunciación de consonantes y grupos consonánticos finales marcados.
7. Cambio de acento en las palabras.
8. Sustitución de [θ] por [s]: *seseo*, o sonido intermedio entre [θ] y [s]. El fonema dental fricativo sordo /θ/ no existe en francés.
9. Sustitución de [λ] por [j]: *yeísmo*. El fonema lateral palatal sonoro /λ/ no existe en francés.

Por tanto, y tal y como acabamos de resumir anteriormente, son precisamente los sonidos nuevos, aquellos que no aparecen en la L1 del estudiante los que mayores problemas ofrecen.

5.2 Un método propio. Pasos y ejercicios que podemos seguir

Siguiendo la propuesta de Poch Olivé (1999), a la hora de aprender una lengua extranjera y su pronunciación tan importante es aprender a hacer como aprender a dejar de hacer. Además, es fundamental conocer que algunos de los errores de pronunciación que comenten los alumnos se pueden considerar más "graves" que otros porque dificultan la comunicación. Como profesores, lo primero que debemos tener en cuenta a la hora de utilizar un método didáctico-correctivo en pronunciación es que el modelo que se vaya a proponer al estudiante que comete algún error debe estar todo lo alejado posible del error que dicho estudiante comete. Este

modo simple de proceder permitirá al alumno percibir de una forma precisa las diferencias que hay entre el error cometido y el modelo propuesto. Tal y como indica Renard (1979: 66) “pour rendre sensible à l'élève une différence qui n'est pas suffisante pour être perçue, il y a lieu de l'exagérer en modifiant le modèle de telle sorte qu'on s'éloigne de la faute”. Los principales pasos que podemos seguir serían los siguientes:

1. En primer lugar hay que diagnosticar, de forma correcta, el error cometido por el alumno. Esto es, descubrir y describir si se trata de un error relacionado con los sonidos (las vocales y las consonantes), o se trata más bien de un error relacionado con la entonación y el acento.
2. En segundo lugar, debemos plantear un procedimiento de corrección que sea acorde con el error cometido.
3. Después vendría la parte práctica, y en ella utilizaríamos la combinación de sonidos (*estímulos*) que favorezcan la pronunciación deseada. Por ejemplo, mediante la influencia de una vocal sobre una consonante, o viceversa, en los casos en que el error esté relacionado con los sonidos del español. Para el caso de las vocales, se sabe que las anteriores [i] y [e] favorecen la palatalización de las consonantes y que las posteriores [u] y [o] favorecen la velarización. Además, las vocales labializadas (o redondeadas) favorecen la labialización de las consonantes, y en posición intervocálica la relajación de las consonantes oclusivas [p, b, t, d, k g]. En el caso de las consonantes, las labiales, velares y nasales favorecen el timbre oscuro de la vocal. En cambio, las consonantes alveolares y palatales favorecen el timbre claro. Por último, la semiconsonante palatal y las fricativas favorecen el cierre de la vocal siguiente, y las consonantes oclusivas sordas [p, t, k] la abertura.
4. Para terminar, hay que señalar que durante el proceso de práctica se debe hacer uso de la pronunciación matizada, para que el alumno sea capaz de descubrir las diferencias entre el error y el modelo. Para ello basta con exagerar el modelo en la dirección inversa al error cometido por el estudiante.

La puesta en marcha de estos cuatro pasos se debe llevar a cabo con palabras aisladas durante un periodo breve de tiempo para después trabajar de manera sistemática con contextos más extensos con un ritmo y una entonación adecuados. Afortunadamente contamos en la actualidad con ejercicios útiles que podemos encontrar en los diversos manuales de ELE, como el de Fitz Camacho (2008). Como vimos en el apartado 4.2 suelen ser ejercicios de:

- Repetición.
- Audición e imitación.
- Discriminación auditiva.
- Pares mínimos.
- Producción libre.
- Dictados para la fijación de sonidos.

5.3 Métodos de corrección. Sugerencia de pautas correctivas

La corrección fonética, conocida como *ortología*, hace referencia a la técnica para ajustar la dicción de una persona a la pronunciación estándar de una lengua (Fernández Planas 2005: 178), y el fin último de la corrección es lograr que el alumno modifique un error. El primer “método” de corrección que debe seguir el propio alumno es el de profundizar todo lo que considere necesario en los aspectos orales del español. El trabajo individual y constante, por tanto, es la única garantía de su éxito. Está demostrado que la práctica diaria, la aplicación de ciertos ejercicios bien específicos y la corrección inmediata a los alumnos ayudan a subsanar los “fallos” en su pronunciación.

Las sugerencias que ofrecemos a continuación para los profesores, para las que se debe tener en cuenta el nivel de cada alumno, han de tomarse como una primera pauta correctiva. Además es fundamental recordar, tal y como señala Matute Martínez (2006: 473), que las instrucciones que queramos dar a nuestros alumnos sean presentadas de manera clara y precisa, que se ofrezca una diversidad de contextos y de ejemplos, y que se refuercen todas las respuestas adecuadas por parte del alumno. Por otra parte, el léxico que emplearemos deberá ser conocido por el alumno, pues de nada sirve complicar la corrección de su pronunciación con términos que todavía no conoce. El objetivo último, por tanto, es que el alumno modifique los órganos fonatorios y que perciba de modo correcto el español (cf. Poch Olivé 1999). El profesor puede anotar los “fallos” y los progresos de los alumnos en unas fichas individuales de control, y puede dar a conocer los procesos observados en su aprendizaje, ya que esto constituye una fuente de estímulo para los estudiantes.

Dividimos en cinco apartados dichas pautas:

1. Para practicar y corregir el acento

- Los alumnos deben conocer qué sílabas van acentuadas en español y cuáles no. Para ello se deberá repasar las normas de acentuación de la Real Academia Española.
- Formar grupos de palabras con el mismo patrón acentual (agudas, llanas y esdrújulas) y solicitar a los alumnos que señalen dónde recae el acento en cada grupo.

2. Para dar relieve a una sílaba

- Crear, entre todos, 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. Por ejemplo: *París* (esp.), *Paris* (fr.), *Paris* (ing.); *Madrid* (esp.), *Madrid* (fr.), *Madrid* (ing.), etc.
- Proponer ejercicios con palabras de uso frecuente y sus derivados. Por ejemplo: *problema*, *problemas*, *problemático*, *problemática*, *problemón*, *problemáticamente*, *problematizar*, etc.
- Lectura en voz alta de una serie de palabras, y de textos breves. Los ejercicios del manual de Fitz Camacho (2008) resultan especialmente útiles al respecto.

3. Para enseñar que en español se han de pronunciar todas las sílabas

- Hacer uso de refranes, dichos y sentencias. Al contener oraciones breves podremos utilizar los refranes para mostrar que hay que abrir la boca de modo marcado cuando se habla, y así practicar también la fluidez de los alumnos.
- Ejercicios de énfasis de palabras individuales, para acentuar el movimiento de los labios.

4. Para practicar la entonación

- Ejercicios de cambio de entonación con el mismo enunciado; por ejemplo, para mostrar ira, alegría, ironía, tristeza, etc., produciendo variaciones sobre los sentimientos de los hablantes. El objetivo principal de este ejercicio es que el alumno perciba la curva melódica del español y que después la imita.
- 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), sobre todo cuando el alumno realiza pausas inadecuadas o en la colocación del acento.
- Ejercicios de tarareo, y ejercicios de suma, donde se empieza por el final de una frase y se van añadiendo los elementos constituyentes hasta completar la sentencia. La idea es que los alumnos descubran el perfil entonativo y localicen los acentos, pues en español el acento es libre, a diferencia del francés que es una lengua con acento fijo.

5. Para cuando algunos sonidos consonánticos traen problemas

- El alumno debe conocer y dominar los contrastes que existen en español. Por ejemplo, para practicar el contraste de la 'r' simple y la 'rr' múltiple, pronunciar *ere* sin mover los labios en el primer caso, o introducir una vocal auxiliar para los grupos consonánticos: *tres* > *teres* (cf. Navarro Tomás 1999: 116). Para el caso concreto de la [r], emplear palabras con los grupos *-eri-* (*serie, interior, material, periodista*), *-ere-* (*querer, derecho, diferente, herencia*), *-ire-* (*sirena, director, Irene, mártires*), *-iri-* (*dirigente, delirio, viril, adquirir*) así se adelanta el punto de articulación de la [r].
- Determinados sonidos consonánticos traen problemas, sobre todo por influencia de la lengua materna. En el apartado §5.1 dimos a conocer los más característicos en el caso de los alumnos francófonos. Para la [x], podemos utilizar palabras donde la velar aparezca entre vocales posteriores *-ojo-* (*rojo, enojo, piojo, anteojos*), *-ujo-* (*dibujo, lujo, brujo, empujo*), *-uju-* (*hispanojudío, ojuelos, videojuego*) y *-uju-* (*lujuria, Jujuy*) para que el alumno retrase el punto de articulación de la velar. En ocasiones es conveniente corregir el modo de

articulación de la 'v', pues a diferencia del francés el español es una lengua betacista (donde se igualan los sonidos de la 'b' y de la 'v'). De nuevo, para el caso de la [r], podemos corregir el punto de articulación (de velar a alveolar) empleando palabras con consonantes anteriores y la vocal [i] con los grupos *-ti-* (*sentido, último, estilo, justicia*), *-di-* (*medio, nadie, pedido, idioma*), *-dri-* (*Madrid, vidrio, ladrillo, cocodrilo*), *-tri-* (*industria, patria, tribunal, trigo*) y *-ri-* (*varios, historia, América, victoria*). Para la vibrante múltiple, palabras con los grupos *-irri-* (*irritación, chirrido, irregular, virreinato*), *-erre-* (*terreno, guerreros*) y *-erri-* (*territorio, terrible, perrita*). Primero pronunciando las palabras de modo independiente, y después creando oraciones y contextualizando los términos empleados, tal y como indicamos al principio.

Referencias bibliográficas

Bartolí Rigor, M. 2005. "La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras". *PHONICA* vol. 1, [documento en línea: www.publicacions.ub.es/revistes/phonica1/PDF/articulo_02.pdf].

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.

Cassany, D., M. Luna, G. Sanz. 1997. *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.

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

Demonte, V. 2003. "La esquiua norma del español. Sus fusiones y relaciones con la variación y el estándar". Comunicación presentada en el *Simposio 'Variación e Prescripción'*. Santiago de Compostela: Instituto da Lingua galega / Universidade de Santiago de Compostela.

Estellas, 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.

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

Llisterri, J. 2002-2008. *Enseñanza de la pronunciación y corrección fonética*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, [documento en línea:http://liceu.uab.cat/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Corr_Fon.html].

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.

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., J. R. Franco Rodríguez. 2002. *Ejercicios de fonética: Nivel inicial. Nivel medio. Nivel avanzado y superior*. Madrid: Anaya.

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, [publicado en *Cable* 10: 5-10, 1992].

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

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

Sarmiento, J. A., P. Jiménez, 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.

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.