



marcoELE. Revista de Didáctica Español
Lengua Extranjera

E-ISSN: 1885-2211

redaccionmarcoele@gmail.com

MarcoELE

España

PÉREZ LÓPEZ, JOSÉ MARÍA

Análisis de la adquisición del fonema /r/ en español por aprendices estadounidenses
desde la fonética auditiva y articularia

marcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera, núm. 12, enero-junio, 2011,
pp. 1-67

MarcoELE

València, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92152538017>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

MEMORIA DE MÁSTER
UNIVERSIDAD DE GRANADA

ANÁLISIS DE LA
ADQUISICIÓN DEL
fonema /r/
EN ESPAÑOL
POR APRENDICES
estadounidenses
DESDE LA FONÉTICA
auditiva y
articulatoria

JOSÉ MARÍA PÉREZ LÓPEZ

enero
junio
2011

12



UGR

Universidad
de **Granada**

MÁSTER PROPIO PARA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA
V EDICIÓN

análisis de la adquisición del fonema /r/
en español por aprendices
estadounidenses desde la fonética
auditiva y articulatoria

JOSÉ MARÍA PÉREZ LÓPEZ
DIRECTOR: AURELIO RÍOS ROJAS

GRANADA 2011

A mis alumnos y amigos,
sin su colaboración y su apoyo no lo habría conseguido.

ÍNDICE

1. Introducción
2. Estado actual del tema
 - 2.1. El fonema /r/
 - 2.1.1. La /r/ en las lenguas del mundo
 - 2.1.2. La /r/ en español y en inglés
 - 2.1.2.1. El Indoeuropeo
 - 2.1.2.2. La /r/ en la fonética española
 - 2.1.2.3. La /r/ en la fonética inglesa
 - A. El inglés británico
 - B. El inglés de Norteamérica
 - 2.2. Competencia fonética
 - 2.2.1. La pronunciación
 - 2.2.2. Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación
 - 2.3. Fonética y enseñanza de E/LE
 - 2.3.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes
 - 2.3.2. Marco Común Europeo de Referencia
3. Formulación de la hipótesis
4. Propuesta metodológica
 4. Descripción
 - 4.1. Fase 1
 - 4.2. Fase 2
 - 4.2.1. Primera dimensión: Fonética acústica
 - 4.2.2. Segunda dimensión: Fase articulatoria
5. Experiencia didáctica
 - 5.1. Objetivos
 - 5.2. Descripción de la experiencia
 - 5.3. Evaluación
6. Conclusiones
7. Referencias bibliográficas
8. Anexo

I. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El punto de partida de esta memoria de Máster parte de un análisis Contrastivo del fonema /r/ tanto en la fonética española como en la del inglés de Norteamérica. Las razones pueden encontrarse en las peculiaridades que caracterizan este fonema en ambos sistemas fonéticos y en la dificultad que supone para aprendices estadounidenses de español L2/LE, la adquisición, y sobre todo en determinadas combinaciones dentro de la cadena hablada que dificultan no sólo la adquisición del contraste /r/ simple vs /r̄/ múltiple sino también la pronunciación propia de la /r/ española con sus características distintivas como son, fonema alveolar vibrante frente a la /r/ del inglés de Norte América, palatal y retrofleja.

La gestación de esta investigación pues, se fue forjando durante la realización del Máster para la Enseñanza de español como lengua extranjera de la Universidad de Granada. Y hay dos factores primordiales que han contribuido a que esta idea se plasmase en esta memoria.

Uno de esos factores es mi interés por la fonética tanto de la lengua inglesa como de la lengua española. Este interés comenzó durante la realización de mi licenciatura en Filología Inglesa en la Universidad de Granada, donde la signatura de Fonética Inglesa despertó mi afán por esta rama de la lingüística.

El segundo factor, que se puede considerar un complemento del anterior, lo podemos hallar en mi labor como docente de español para extranjeros que llevo a cabo en el programa de estudios en el extranjero "Central College" que pertenece a Central University of Iowa (EE. UU.), donde imparto desde hace varios años un curso de fonética contrastiva para estudiantes universitarios norteamericanos. Así pues, partiendo de un conocimiento previo en la materia y sintiendo un interés especial por ella, le propuse a mi director de Máster, el profesor Aurelio Ríos Rojas, realizar mi memoria de Máster sobre fonética. Tras múltiples reuniones fuimos perfilando cómo elaborar este trabajo y los resultados que se pretendían obtener.

La primera consideración fue contar con estudiantes norteamericanos en inmersión lo que supondría una ventaja de incalculable valor para esta investigación, para lo que necesitaba diseñar una batería de actividades y de cuestionarios que reflejaran y demostraran ciertas dificultades tanto en la producción como en la percepción del fonema /r/ español por parte de estos aprendices y así poder grabarlos y usar estos resultados como pretexto de esta memoria.

En definitiva, el objetivo central de esta investigación es demostrar cuándo el fonema /r/ resulta realmente difícil a los hablantes de inglés de Norteamérica. Y hago hincapié en el término "inglés de Norteamérica" frente al "inglés británico" donde el fonema /r/ es prácticamente inexistente en la pronunciación y por tanto la producción de la /r/

española crea otras dificultades que por supuesto no son el objeto de la presente investigación. Las dificultades a la que me refiero se dividen en tres apartados:

- 1.- el contraste /r/ simple y /r/ múltiple
- 2.- las combinaciones /tr/ y /dr/
- 3.- la “r” en combinación con las cinco vocales del español, con especial dificultad con las vocales /e/ y /o/ que se desarrollará con más detalles más adelante.

En definitiva, esta es una investigación sobre la pronunciación y percepción del fonema español /r/ centrado en el alumno y más concretamente, su producción en el aula. Con esto queremos especificar que esta no es una memoria de laboratorio, sino un estudio práctico sobre un fonema en concreto y determinadas cuestiones como el ritmo, la entonación, el tempo, las frecuencias, etc., no se tratarán en esta investigación puesto que el centro de interés de nuestro estudio, como hemos citado anteriormente, pone el foco en qué dificulta la pronunciación de este fonema y qué propuestas didácticas se podrían aplicar para mejorar su realización y con ello hacer que los estudiantes se sientan más integrados en la cultura meta ya que el sonido “r” es un sonido distintivo del español y una pronunciación errónea o incorrecta puede hacer que el alumno se sienta incómodo ante la reacción de los hablantes nativos, aspecto que también se abordará en esta memoria.

II. ESTADO ACTUAL DEL TEMA

2.1. EL FONEMA /r/

2.1.1. La /r/ en las lenguas del mundo

Los aprendices de una L2 suelen enfrentarse con ciertas dificultades a la hora de pronunciar las consonantes de la nueva lengua y éstas se derivan de dos factores fundamentalmente, como son la interferencia del sistema consonántico de la L1 y la complejidad intrínseca de algunos sonidos completamente nuevos para el estudiante.

En el caso de los estudiantes norteamericanos, se cumplen los dos factores pero es el segundo el que conlleva la mayor dificultad. Tanto en el sistema fonético del inglés de Norte América como en el español existe el sonido "r", pero en el caso del español, no solamente deben aprender a pronunciarla correctamente con los consiguientes cambios en el punto y el modo de articulación, sino que la mayor complejidad estriba en la adquisición de los contrastes del sonido consonántico [r]. Es necesario tener en cuenta que hasta en un 75% de las lenguas del mundo poseen algún tipo de consonante [r] (en cualquiera de sus formas posibles: alveolar, uvular, fricativa, etc). Pero, sin embargo, sólo un 18% de esas lenguas oponen dos tipos de [r] en su inventario, como hace el español¹. Por lo tanto la dificultad no está en aprender a pronunciar una de las dos consonantes ya que las posibilidades de que algún sonido parecido exista en su lengua son altas, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, de la oposición entre "r" simple y "r" múltiple y es aquí donde radica la mayor dificultad.

2.1.2. La /r/ en español y en inglés

El sonido "r" existe en el sistema fonético del inglés de Norte América y en el del español, pero con unas diferencias significativas entre ambas lenguas tanto en el punto de articulación como en el modo de articulación. Sin embargo, existe cierto parentesco debido a que las dos lenguas provienen del Indoeuropeo.

2.1.2.1. El Indoeuropeo²

En la familia de las lenguas indoeuropeas el inglés y el español están bastante separados en su genealogía. Mientras que el inglés proviene del Germánico occidental, el español lo hace del Latín. Y es el latín el único punto en común entre las dos lenguas. Y sobre todo en el caso del español más es evidente puesto que es una lengua romance que proviene de la rama latina del Indoeuropeo.

En cambio, en el caso del inglés, la influencia latina no viene dada por la larga presencia romana sobre su territorio al norte de la Isla, sino por la llegada de los Anglosajones en el 449. A través de ellos penetraron en el inglés los primeros elementos del léxico latino que los germanos habían tomado a su vez del contacto con los romanos antes de su

¹ Gil Fernández, J. (2007) *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid. Arco/Libros S.L. página 502.

² Cuadro esquemático de la familia de lenguas del Indoeuropeo en ANEXO 1

salida del continente. (Walter, 1997: 395-96). También habría que observar la influencia germánica en el español. Las invasiones germánicas se producen desde finales del siglo III dC hasta el siglo V dC: Los Vándalos en Andalucía, los Suevos en el Oeste y los Visigodos en el resto del país. Sin embargo, la influencia de los visigodos después de 300 años (409-711) se halla en las instituciones, en el derecho y en la poesía épica, pero en la lengua es difícil de identificar esta influencia ya que muchos de los elementos germánicos pudieron penetrar bajo la influencia del latín vulgar. (Walter, 1997: 185).

Ambas lenguas comparten el sonido que es el centro de este trabajo, el fonema /r/ aunque con ciertas diferencias que también van a ser centro de este estudio.

2.1.2.2. La /r/ en la fonética española

Tradicionalmente, las consonantes se han descrito en función de tres parámetros:

- a. Actividad fonatoria de la laringe: con vibración de las cuerdas vocales o sin ella.
- b. Modo de articulación: Disposición de los órganos articulatorios durante la producción.
- c. Zona o punto de articulación: Lugar del tracto oral en el que se ubica el obstáculo a la salida del aire.

A estas tres funciones tenemos que añadir un parámetro más por el que las consonantes se dividen en función de la corriente de aire que se utiliza en su producción, dando lugar a tres tipos distintos: egresivas, ingresivas y eyectivas.

Las egresivas, que son las más frecuentes en las lenguas del mundo, se articulan con el flujo de aire procedente de los pulmones. Algunas consonantes son denominadas eyectivas, que se producen también con aire que sale hacia el exterior, pero en este caso el aire no procede de los pulmones, sino que se aprovecha el volumen almacenado en las cavidades supraglóticas, entre la glotis, cerrada, y alguna otra oclusión creada en ellas. Las consonantes ingresivas, por el contrario, se realizan mediante el aire que penetra del exterior.

Realmente, este cuarto parámetro es irrelevante en la descripción de las consonantes españolas ya que todas son egresivas.

De modo que el fonema /r/ siguiendo los tres parámetros iniciales para su definición es un sonido consonántico sonoro, alveolar y vibrante, simple o múltiple.

La oposición entre vibrante simple y múltiple se produce entre vocales: pe[r]o / pe[ř]o. En final de sílaba o de palabra y después de consonante en la misma palabra generalmente aparece la simple[r]; y a comienzo de palabra y tras consonante en sílaba diferente /En[ř]ique/, siempre aparece la múltiple. Por lo tanto, salvo en la posición intervocálica, el contraste [r] – [ř] se pierde en los demás contextos. De modo que el inventario de la letra “r” se reduce a los casos expuestos en la descripción de la oposición simple / múltiple.

/r̄/ múltiple

/r/ simple

El contraste se produce únicamente en posición intervocálica, en los demás casos se pierde.

perro ----- pero

INICIO DE PALABRA
roca

FINAL DE SÍLABA O PALABRA
parte, mar

TRAS CONSONANTE EN SÍLABA DIFERENTE
Israel, Enrique, alrededor

ANTES DE CONSONANTE
verde, árbol

2. 1. 2. 3. La /r/ en la fonética inglesa

Existe un número de diferencias destacables entre la pronunciación del inglés británico estándar y el inglés de Norteamérica estándar. Estas diferencias se pueden resumir en términos de:

- a. inventarios fonémicos
- b. variaciones alofónicas
- c. pronunciación de palabras comunes
- d. acentuación de la palabra
- e. acentuación de la frase
- f. entonación
- g. cualidad sonora y nasal

Como el objetivo de esta memoria no es analizar todas estas diferencias, nos centraremos en el punto que más nos interesa para nuestro estudio de la /r/.

El apartado 2, referido a las variaciones alofónicas, es en el que nos vamos centrar, ya que las diferencias en la producción de las consonantes y sus alófonos son las que nos va a servir de ayuda para observar las diferencias en la pronunciación de la /r/ en los aprendices de la lengua meta.

Una de las diferencias más destacable entre el inglés británico y el inglés de Norteamérica, como ya se ha comentado, es la pronunciación de la /r/.

En posición prevocálica (por ejemplo, *red, rice, row*), la /r/ británica se produce adelantando la lengua hacia la zona alveolar, mucho más que la /r/ de norteamericana que tiende a posicionar la lengua más retrasada con una ligera curva en la punta de la lengua.

En posición intervocálica, puede que tenga un /r/ Flap³ en ciertas palabras como “very”, pero es mucho más común oír una /r/ con una muy débil pronunciación con ausencia prácticamente total de la /r/. Por el contrario, los hablantes de inglés de Norteamérica producen una versión más velarizada del alófono usado en la posición prevocálica inicial como en “red”.

En posición postvocálica, los hablantes de inglés de Norteamérica producen una versión más oscura y retrofleja de la /r/ usada en posición inicial. Los hablantes de inglés británico omiten completamente la /r/ en esta posición y en su lugar producen una vocal más larga.

Es oportuno especificar que cuando usamos el término “inglés de Norteamérica” nos referimos al inglés hablado en EE. UU y en Canadá puesto que existen pocas diferencias entre ellos y a este respecto, el lingüista británico Peter Strevens (1977: 148) expresó que “Las diferencias entre el inglés en Canadá y EEUU son prácticamente indistinguibles para la mayoría de los hablantes de inglés de otras partes del mundo”.

Sin embargo, se debería anotar que las variedades canadienses siguen a menudo el modelo británico en la pronunciación de muchos ítems léxicos.⁴

A. LA /r/ EN EL INGLÉS BRITÁNICO

La pronunciación recibida (en inglés, Received Pronunciation o RP), también llamada inglés de la reina (o del rey), inglés de Oxford o inglés de la BBC, es un acento del inglés estándar en Inglaterra, con una relación con acentos regionales similar al de otras lenguas europeas. Aunque no hay nada intrínseco en Pronunciación Recibida o RP que la haga superior a otras variedades, serán los factores sociolingüísticos los que le den un prestigio particular en Inglaterra y Gales. Sin embargo, desde la Segunda Guerra Mundial, una mayor permisividad con los acentos regionales del inglés se ha establecido en la educación y en los medios de comunicación social en Inglaterra.

Dos de los fonetistas de mayor prestigio en el ámbito la fonética inglesa como son Daniel Jones y A. C. Gimson, en su diccionario de pronunciación⁵ definen el fonema [r] como sonido consonántico fricativo post alveolar.

B. LA /r/ EN EL INGLÉS DE NORTEAMÉRICA

La fonética del inglés de Norteamérica define el fonema [r] como un sonido consonántico sonoro, palatal / retroflexivo y líquido (Celce-Murcia: 1997). El Alfabeto Fonético Internacional (IPA) lo define como retroflejo.

En el inventario consonántico de la /r/ del Inglés de Norteamérica encontramos un alófono, que sólo se produce en EEUU y también encontramos una peculiaridad en el fonema /r/ que es una característica destacable y que es a veces una señal de identidad

³ Este concepto se tratará más adelante, en el inglés de Norteamérica

⁴ Celce-Murcia, M. (2000) *Teaching pronunciation: a reference to teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge. Cambridge University Press

⁵ Jones, D y Gimson, A. C. (1982) *English pronunciation dictionary*. London. Dent

del Inglés de Norteamérica, nos referimos al ALÓFONO FLAP⁶. Este alófono se produce cuando el fonema /t/, que en inglés es alveolar mientras que en español es dental, ocurre después de vocal tónica y antes de una sílaba no acentuada. Este alófono sonoro, que se representa con el símbolo /r/, ocurre en palabras como *data*, *city*, *putting*, *dirty*, *started*, y se le llama “flap”⁷ (flap es cuando la punta de lengua barre suavemente la zona alveolar). Con el fonema /d/ ocurre lo mismo en las mismas situaciones.

De hecho, la mayoría de los hablantes de Inglés de Norteamérica no hacen ninguna diferencia al articular las palabras *catty/caddy*; *latter/ladder*. En los siguientes ejemplos se produce el alófono Flap en el discurso relajado:

put it on

head it in

Podemos concretar que este alófono de las consonantes /t/ y /d/ del Inglés de Norteamérica (y que es uno de los rasgos más destacables que diferencian el Inglés Británico del Inglés Americano) se produce en la zona alveolar que es donde se realiza la /r/ española y presenta cierta similitud con la /r/ simple del español en su realización. Lo que va ser de gran utilidad cuando haya que enseñar el punto de articulación de la /r/ simple puesto que se le está dando al estudiante un referente que ya existe en su inventario consonántico y le ayudará a producir el sonido de forma correcta y significativa.

UNA PECULIARIDAD DE LA /r/ DEL INGLÉS DE NORTEAMÉRICA: LA /r/ COLOREANTE⁸

Cuando la consonante /r/ sigue a una vocal y ocurre en la misma sílaba (como en /fʊr/, /pɔʊr/, /bɜːrd/, /pɑːrti/ la vocal se anticipa y se desliza hacia la posición central de la /r/ y adopta la cualidad retrofleja de la /r/, a menudo alterando su pronunciación de manera drástica. Este fenómeno es conocido como la /r/ coloreante (/r/-coloring). Por ejemplo, cuando la vocal /ʌ/ (fun) es seguida por /r/, cambia la cualidad tanto que muchos fonetistas utilizan un símbolo distinto para este sonido. De este modo, se representará esta secuencia (ʌ+r) con el símbolo /ɜːr/. Así, “hut” se transcribe /hʌt/ y “hurt” /hɜːrt/.

Cuando las vocales simples del inglés de Norte América /ɪ, ɛ, ʊ, ʌ, ɑ, ɔ/ y los diptongos /ay, aw/ van seguidos de /r/ será cuando el fenómeno de la /r/ coloreante aparece como podemos apreciar en los siguientes ejemplos:

/ɪ/ lid	/ɪr/ leered
/ɛ/ fed	/ɛr/ fared
/ʊ/ should	/ʊr/ assured
/ʌ/ hut	/ɜːr/ hurt
/ɑ/ pot	/ɑr/ part
/ɔ/ caught	/ɔr/ court
/ay/ tie	/ayr/ tire

⁶ Op.cít. Celce-Murcia.

⁷ Flap es un término que describe cuando la punta de la lengua barre suavemente la zona alveolar.

⁸ /r/- coloring, en Celce-Murcia, M. (2000:104)

/aw/ ow!

/aw^r/ our

2.2. COMPETENCIA FONÉTICA

2.2.1. La pronunciación

Existe la creencia, más extendida de lo que parece en la enseñanza de una L2 de que sólo los espías necesitan hablar una lengua sin acento alguno que los delate, frente al resto de los seres humanos a quienes les basta el hecho de que sus necesidades comunicativas sean relativamente inteligibles. (Gil: 2007)

Es un hecho que la mala pronunciación de una lengua extranjera puede afectar a la imagen del hablante que en ella se expresa. Zuengler (1988:35) realizó varias investigaciones en las que comprobó que los hablantes de inglés con acento hispano son sistemáticamente minusvalorados en los EEUU, tanto en las entrevistas laborales como en las instancias académicas. De modo que un hablante no hispanohablante cuya fluidez en español sea considerable pero que sin embargo mantiene un "acento" muy marcado de su lengua nativa, automáticamente es probable que se olvide de todos sus logros en la lengua meta debido a que el acento condiciona al oyente nativo y empobrece su producción oral.

Antes de tratar las variables que afectan la adquisición de la pronunciación creemos necesario hacer un breve repaso de cómo los diferentes métodos a lo largo de la historia le han otorgado un papel más o menos relevante (Verdía, 2002)⁹:

A. MÉTODO DIRECTO: *surgido* a finales del siglo XIX como respuesta a las necesidades de la práctica oral en el aula y prestó especial atención a la enseñanza de la pronunciación frente a los métodos tradicionales que se centraban en la gramática, la traducción, la lectura de textos literarios y descuidando la expresión oral y en consecuencia la pronunciación también.

B. LA ASOCIACIÓN DE FONÉTICA INTERNACIONAL (AFI): se creó a finales del siglo XIX, momento en que hubo un fuerte movimiento de reforma de la enseñanza de las lenguas. Esta asociación fue impulsada por Viëtor desde Alemania y por Passy desde Francia, dedicándose a analizar el sistema fonético de diferentes lenguas, a hacer descripciones precisas y detalladas de las posiciones articulatorias y a representar los sonidos mediante símbolos.

C. LOS ENFOQUES AUDIOORAL Y AUDIOLINGUAL, ya en el siglo XX, además de considerar como en el Método directo, que las repeticiones e imitaciones constituyan una excelente gimnasia articulatoria que favorecía la adquisición de buenos hábitos, incorporará a la clase, desde las primeras sesiones, la enseñanza explícita de los fonemas. Las explicaciones de fonética articulatoria y el uso de las transcripciones

⁹ Verdía, E. (2002) "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación", *Didáctica del español como lengua extranjera*. E/LE 5 Madrid. Fundación Actilibre, págs. 223-241.

fonéticas se complementaron con la práctica de ejercicios de pares mínimos, basados en el análisis contrastivo de las diferentes lenguas. Surgieron los laboratorios de lenguas en los que se trabajaba la pronunciación con ejercicios estructurales y repetitivos donde los alumnos se grababan para comparar sus producciones con las de los modelos proporcionados.

D. LA GRAMÁTICA GENERATIVA DE CHOMSKY, forjada a lo largo de los años 60, conforma un nuevo modelo proporcionado por la psicología cognitiva que contribuyó a que la enseñanza de la pronunciación sufriera un declive progresivo. Esto es debido a los hallazgos sobre el "periodo crítico" (Terrell: 1989). Dicho periodo es un momento biológicamente predefinido en el que dejan de darse las condiciones óptimas para alcanzar un nivel de pronunciación perfecto o próximo al de un nativo.

Como consecuencia, se empezó a cuestionar la rentabilidad de tantos esfuerzos dedicados a la pronunciación cuando el objetivo se presenta como poco realista o inalcanzable. Y en consecuencia se centraron en objetivos más rentables relacionados con la adquisición de estructuras gramaticales y de léxico.

E. EL ENFOQUE COMUNICATIVO, desde sus primeros pasos en la década de los 70, dejó claro que se evolucionaba hacia una pedagogía menos intelectual y más centrada en las teorías de la adquisición de segundas lenguas. En consecuencia, la pronunciación quedó desatendida y relegada a un proceso de mutua influencia (ósmosis), a pesar del interés mostrado por los alumnos en la corrección fonética.

En este periodo, siguiendo la terminología acuñada por Krashen (1977), deberíamos hablar más bien de adquisición que de aprendizaje de la pronunciación.

En estas dos últimas décadas se ha puesto de manifiesto el rechazo de las técnicas en las que se trabajan los sonidos exclusivamente a nivel segmental para dar progresivamente más importancia al plano suprasegmental. El nivel segmental estudia unidades o rasgos distintivos como fonemas, alófonos o los pares mínimos, mientras que los elementos suprasegmentales o la prosodia son variables fonéticas que sólo pueden describirse en relación con dominios superiores al segmento, como son la longitud / duración, la intensidad, la frecuencia y la tonía o tono. Sin embargo a excepción del Método Silencioso, creado por C. Gattegno en 1972, que desarrolló un sistema en el que se concedía importancia al trabajo del ritmo, la entonación y la acentuación con ayudas visuales, los diferentes métodos desarrollados en este periodo en Europa y en el continente americano no han dedicado mucho tiempo al estudio de la adquisición del sistema fonológico y no se han encontrado soluciones satisfactorias para enfrentarse a su enseñanza. No es difícil establecer un paralelismo entre lo que ocurrió con la gramática en el método comunicativo en un primer momento, en el que se prestó escasa atención, y el lugar que ocupa hoy en día en los diferentes métodos de enseñanza de lenguas extranjeras a partir del foco en la forma¹⁰.

¹⁰ Castañeda Castro. A. (1997) *Aspectos cognitivos en el aprendizaje de una lengua extranjera*. Granada: Método Ediciones

con el aprendizaje, y más recientemente, por la dimensión afectiva y sus implicaciones en la enseñanza y en el aprendizaje.

El enfoque constructivista considera que los alumnos tienen mucho que aportar al proceso de aprendizaje. De modo que las variables individuales afectan tanto al proceso de aprender como al resultado del propio proceso (variables como la edad, el nivel de instrucción, la exposición a la lengua meta y la experiencias previas). A estas variables individuales, podemos añadir otros factores cognitivos como la inteligencia, las aptitudes, los estilos de aprendizaje o las estrategias cognitivas. Sin embargo, las variables afectivas son las que más interés suscitan ya que estos aspectos afectivos pueden ayudar a lograr una mayor eficacia en el aprendizaje de la pronunciación. Las creencias, la confianza en uno mismo, el control que cree ejercer el alumno sobre los resultados, la orientación de la motivación del aprendizaje, la actitud hacia la lengua o el grado de aculturación tienen importantes repercusiones sobre el aprendizaje de la pronunciación.

Una de las variables afectivas de mayor importancia por las numerosas implicaciones en la teoría de la adquisición de lenguas es "la motivación"¹¹. Frente a la concepción tradicional de motivación en la que se creía que el sujeto estaba controlado por las fuerzas externas, el modelo cognitivo, por el contrario, considera que son los individuos los que toman decisiones respecto a sus propias acciones.

Gardner y Lambert (1972) distinguen dos tipos de orientaciones o motivos por los que los alumnos estudian un idioma. El primer tipo de orientación es *instrumental* y proviene de las metas externas como son, la superación de exámenes, la continuación de la carrera, la consecución de un ascenso o la obtención de recompensas económicas y llevará a la persona a interesarse principalmente por *la comunicación*. Mientras que el segundo tipo de orientación, denominada, integradora, proviene del "sincero y personal interés por la gente y la cultura" y un deseo de identificarse con los hablantes que impulsa al sujeto a preocuparse principalmente por su integración en la comunidad lingüística; de modo que las repercusiones en la pronunciación de estos dos tipos de orientaciones serán diferentes en cada caso. En el caso del alumno con una motivación instrumental se preocupará por comunicarse con su interlocutor independientemente del grado de corrección que logre en su pronunciación. Así que este alumno "antepondrá el esfuerzo por comunicarse al de corregirse". Por el contrario, los alumnos cuya motivación sea integrarse en la cultura meta o formar parte de una comunidad lingüística y en definitiva, ser aceptados socialmente, optarán por acercar su pronunciación a la del nativo y tratarán de reproducir desde el primer momento el acento, el ritmo y la entonación de los hablantes de la lengua meta. Estos alumnos "buscarán crear empatía con sus interlocutores".

¿Cómo condiciona lo anteriormente citado al tipo de experimento formulado en esta memoria? Compartimos con Verdía (2002) la conclusión de que un tipo de orientación

¹¹ Dönyei, Z (2003) *Attitudes, orientations and motivations in language learning*. Oxford. Blackwell Publishing.

no es necesariamente más eficaz que el otro. Un mismo sujeto puede variar entre estas dos orientaciones según las lenguas, el momento, la situación y el interlocutor;. Por ejemplo, en uno de los cuestionarios que usó la profesora Verdia para su trabajo de investigación, un sujeto contestó: “me esfuerzo cuando estoy con un nativo”; es decir, la misma situación de inmersión de los alumnos de Central College en Granada que serán los informantes en nuestro trabajo.

¿Y cuál es la función del profesor? El profesor deberá tener presente que los alumnos son diferentes en función de la motivación que los lleva a aprender. Pero además, según la definición cognitiva de motivación de Williams y Burden (1999: 128): “Estado de activación cognitiva y emocional, que produce una decisión consciente de actuar y que da lugar a un periodo de esfuerzo intelectual y/o físico sostenido, con el fin de lograr una meta o metas previamente establecidas”.

El profesor también tendrá presente que los alumnos se diferencian por lo que los lleva a seguir intentándolo, por las metas que desean alcanzar y por la cantidad de esfuerzo que están dispuestos a realizar para conseguirlas. Lo que significa que cada alumno habrá tomado sus decisiones en cuanto a su nivel de exigencias.

Es importante que el profesor trate de recoger información sobre el tipo de orientación que motiva al alumno a aprender una lengua, sus objetivos y la cantidad de esfuerzo que está dispuesto a realizar para mejorar su pronunciación. Todo lo referido a las orientaciones que determinarán la práctica docente de la fonética (/r/ en nuestro caso) ha sido el eje para la elaboración de los cuestionarios que han servido como análisis previo para esta investigación.

2.3. FONÉTICA Y ENSEÑANZA DE E/LE

“La lengua escrita es solamente un soporte de la lengua oral”. Esta afirmación repetida hasta la saciedad no es más que eso, una afirmación, porque la realidad es otra muy distinta. La pronunciación, la eterna pariente pobre de la didáctica de idiomas como la denomina Gil, (2007)¹² sigue estando relegada a un segundo o tercer plano en la enseñanza de lenguas extranjeras por diferentes motivos, como falta de tiempo, imposibilidad de llevarla a cabo a causa de una programación, gramatical por supuesto, que debe cumplirse ante todo, por citar algunos.

Cierto es que los objetivos de la enseñanza de lenguas extranjeras han cambiado bajo la influencia del “enfoque comunicativo” que rescató la pronunciación de su ostracismo y la adecuó al entorno en el que se estaba aprendiendo la L2/LE, la contextualizó. Dejando ver que en el acto de habla lo importante no era sólo la forma sino también la función y convirtiendo la lengua no en un fin en sí misma, sino en un medio, en un instrumento que toda comunidad posee y del que se sirve para que sus miembros hagan posible la comunicación.

¹² Op. cit. página 18.

Como se ha manifestado anteriormente, los contenidos gramaticales siguen relegando la pronunciación a la última posición dentro de los objetivos generales y se puede afirmar, como lo hace Gil, (2007)¹³, que la pronunciación es uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de lenguas extranjeras y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología.¹⁴

A continuación analizaremos el lugar de la fonética en dos documentos básicos para la enseñanza de lenguas extranjeras: Plan Curricular del Instituto Cervantes y Marco Común de Referencia Europeo

2.3.1. Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)

El Plan Curricular del Instituto Cervantes¹⁵ dedica un apartado único a la pronunciación y la prosodia, que se repite en cada uno de los tres volúmenes que lo componen.

En su introducción coincide con lo aportado por Gil, sobre el papel que desempeña la pronunciación en los estudiantes de una lengua extranjera y su aceptación o rechazo en función de su forma de pronunciar. Por lo general, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social –y de admiración encubierta–, mientras que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales. En este sentido, las actitudes desfavorables que a menudo suscita en los oyentes nativos una mala pronunciación de su propio idioma pueden ir desde la ligera impaciencia ante la lentitud y la vacilación del hablante extranjero hasta la más patente irritación, pasando por un sentimiento impreciso de simpatía e intimidad, de “extrañeza”, a veces contaminado por la sospecha de que el mal acento foráneo esconde una cierta despreocupación (o incluso desprecio) hacia la nueva lengua. De modo que la aspiración de la mayoría de los aprendices de lenguas extranjeras es llegar a “sonar” como un nativo, esto es, conseguir dominar, además de todas las reglas de funcionamiento y de uso de la lengua, todas las peculiaridades segmentales y suprasegmentales que lo caracterizan y conforman.

Según el Plan curricular del Instituto Cervantes y dada la complejidad que implica tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación, el profesor no tiene por qué ceñirse a un único modelo metodológico. Una buena parte de los especialistas en didáctica de la pronunciación de segundas lenguas propugna una orientación ecléctica y de naturaleza orientadora, (Verdía, 2002), en la que eventualmente tengan cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que hayan demostrado resultados positivos.

¹³ Op. Cit, página 97

¹⁴ El sondeo realizado en diversos manuales de español LE de nivel B1 al uso demuestra la ausencia de unidades didácticas y de ejercicios dedicados a la fonética. De los once manuales consultados tan sólo hemos encontrado referencia a la pronunciación de la /r/ en cinco de ellos y de forma descriptiva. VER ANEXO 2.

¹⁵ *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1 B2.* (2006) Madrid. Biblioteca Nueva, págs. 125-148

En este sentido la pronunciación se distingue, una vez más, de todos los restantes elementos implicados en la adquisición de una nueva lengua. Y señala el PCIC que todo el debate existente en el campo de la enseñanza de lenguas acerca del grado mayor o menor de atención que se le debe prestar a la forma (frente al contenido o la función) tiene una cierta razón de ser si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua (morfología, sintaxis...) pero dejada de tenerla si estamos hablando de pronunciación, porque en este campo la atención a la forma es simplemente imprescindible. Aunque existe el peligro de que este énfasis en el aspecto formal provoque en los aprendices cierta dificultad para emitir enunciados "reales" o responder a ellos de manera natural, lo que genera un tipo de habla mecánica caracterizada, por ejemplo, por la ausencia de modulaciones entonativas o incorrecciones acentuales y eso es lo que hay que evitar desde el primer momento en las nuevas orientaciones.

El PCIC establece una organización jerárquica de los grandes bloques en los que se pueden distribuir los distintos aspectos fonéticos en función del grado de relevancia que tengan para la calidad global de la producción en la nueva lengua. La organización del inventario que propone el PCIC está dividida en estos 3 bloques generales, que en el apartado "inventario" (p:130) aparecen detallados y desglosados de la siguiente manera.

1. Base de la articulación general
2. Aspectos suprasegmentales: sílaba, acento, ritmo y entonación
3. Aspectos segmentales: vocálicos y consonánticos

Especificamos el punto 1 del inventario (bases de la articulación general) por su implicación en nuestra investigación mediante el siguiente cuadro:

1. DISPOSICIÓN (BASE) ARTICULATORIA DEL ESPAÑOL¹⁶

2. PLANO SUPRASEGMENTAL

1. LA SÍLABA
2. EL ACENTO EN ESPAÑOL
 - 2.1. El acento léxico
 - 2.2. El acento oracional
 - 2.3. El acento enfático
3. DISTRIBUCIÓN Y TIPOS DE PAUSAS
 - 3.1. El grupo fónico
 - 3.2. El tempo

3. PLANO SEGMENTAL

1. LAS VOCALES DEL ESPAÑOL
 - 1.1. Modificaciones contextuales
 - 1.2. Secuencias vocálicas
 - 1.3. fenómenos dialectales
2. LAS CONSONANTES DEL ESPAÑOL
 - 2.1. Variantes contextuales
 - 2.2. Consonantes agrupadas
 - 2.3. Variantes dialectales

¹⁶ *Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español B1 B2.* (2006) Madrid. Biblioteca Nueva, página 130.

4. EL RITMO EN ESPAÑOL

5. LA ENTONACIÓN EN ESPAÑOL

5.1. Las formas entonativas básicas

5.2. las modalidades expresivas y afectivas

El PCIC distribuye los contenidos en dos grandes apartados, el plano segmental y el plano suprasegmental, que aparecen dispuestos en dos bloques paralelos, puesto que ambos se realizan en el habla simultáneamente. De acuerdo con las últimas tendencias didácticas y con la orientación que preside, en general, el Plan Curricular y los objetivos de los Niveles de referencia para el español, la enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas (sea cual sea el tamaño de estas), y, en consecuencia, el plano suprasegmental, que tanta importancia reviste para la comunicación en cuanto que es el que más directamente refleja los factores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada, se ordena en primer lugar.

Los dos grandes apartados vienen precedidos por otro apartado que los abarca, y, por así decirlo, los domina: la base articulatoria del español. La prioridad concedida a este asunto se sustenta en el convencimiento de que el alumno le resultará mucho más fácil controlar los distintos aspectos puntuales, tanto el plano segmental como el suprasegmental, si en el estadio inicial de su aprendizaje se le ha familiarizado con la configuración articulatoria general que caracteriza nuestra lengua.

Con respecto a los niveles, el PCIC, afirma que a diferencia de otros planos del análisis lingüístico, el caso de la fonética es difícil, por no decir imposible, dividir contenidos como los de arriba propuestos por niveles. La estructura fónica –entendida de manera global, con todos los elementos segmentales y suprasegmentales que la componen– conforma cualquier enunciado que el estudiante pueda reproducir desde el mismo momento en que se acerca a la lengua meta. Por consiguiente, las oportunidades para trabajar, desde el punto perceptivo o productivo, el ritmo, los matices expresivos de la entonación o las variantes de las consonantes del español van a darse en cualquier clase de emisión que el alumno produzca, independientemente del nivel de suficiencia o competencia lingüística que tenga. La progresión en este campo de la fonética no se mide tanto por la cantidad y cualidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzando conforme se suceden los cursos. Y, desde una perspectiva comunicativa, la calidad de la pronunciación viene determinada no solo por el dominio global que el alumno demuestra de los rasgos suprasegmentales y segmentales, sino también por la medida en que es capaz de servirse con éxito de ellos adaptándolos a las diversas situaciones comunicativas en que se halle.

Por lo tanto, más que hablar de niveles convendría hablar de FASES, de etapas globales que progresan desde el primer contacto, previsiblemente titubeante e inseguro, del alumno con un sistema fonético nuevo, hasta el estadio en el que el estudiante ya se

siente seguro al expresarse en el nuevo idioma porque su pronunciación ha ido perfeccionándose gradualmente. Estas fases pueden determinarse como:

1. FASE DE APROXIMACIÓN, que básicamente se correspondería con la etapa A (que incluye los niveles A1-A2)
2. FASE DE PROFUNDIZACIÓN, que se corresponde con la etapa B (que incluye los niveles B1-B2)
3. FASE DE PERFECCIONAMIENTO, esto es, la equivalente a la etapa C (que incluye los niveles C1-C2)

En la fase de aproximación se pone énfasis sobre todo en la toma de conciencia por parte del estudiante de las características fundamentales de la pronunciación del español. Asimismo, en este primer momento se persigue como objetivo fundamental el reconocimiento de los patrones fónicos del español y la producción de esquemas básicos.

En la fase de profundización se persigue que el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar determinados estados emocionales a través de ella. Así, el estudiante deberá 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, la disposición articulatoria general de la que parte el estudiante en sus enunciados ya no es aproximativa, sino muy similar a la del español. Se intentarán pulir los matices de pronunciación de manera que el emisor se asemeje propiamente a un nativo. La entonación debe ser adecuada no solo a los estados de ánimo, sino también a las intenciones pragmáticas (ironía, cortesía...) y el hablante debe alcanzar la capacidad de modificar el tempo y la articulación de acuerdo con la situación comunicativa y el registro.

2.3.2. Marco Común Europeo de Referencia (MCER)

El capítulo 5 del MCER "Las competencias del usuario o alumno" es donde se hace referencia a la pronunciación y a la fonética.¹⁷

El subepígrafe 5.1.4.2. titulado "la reflexión sobre el sistema fonético y las destrezas correspondientes" especifica:

"Muchos alumnos, sobre todo los de edad madura, verán facilitada su capacidad de pronunciación de las nuevas lenguas por medio de":

- La capacidad de distinguir y de producir sonidos corrientes y estructuras prosódicas.

¹⁷ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf , página 99

- La capacidad de percibir y concatenar secuencias desconocidas de sonidos.
- La capacidad, como oyente, de convertir (es decir, de dividir en partes distintivas y significativas) una corriente continua de sonido en una cadena significativa y estructurada de elementos fonológicos.
- La comprensión o dominio de los procesos de percepción y de producción de sonido aplicables al aprendizaje de una nueva lengua.

Estas destrezas fonéticas generales se distinguen de la capacidad de pronunciar una lengua concreta.

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente, y en su caso, determinar:

- Qué pasos, si se da alguno, se toman para desarrollar en el alumno la reflexión sobre el sistema de la lengua y la comunicación.
- Qué destrezas de discriminación auditiva y articulatorias necesitará el alumno, cómo se le capacitará para ello o qué se le exigirá al respecto.

Dentro del capítulo 5, en el apartado 5.2.1.4, el MCER describe la Competencia Fonológica como:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*)
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo, sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad)
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.)
- Fonética de las oraciones (*Prosodia*):
 - Acento y ritmo de las oraciones
 - Entonación
- Reducción fonética:
 - reducción vocal
 - formas fuertes y débiles
 - asimilación
 - elisión

Respecto a los niveles de referencia sobre la pronunciación específica (p:114):

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que solicitar repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Matizando que:

Los usuarios del Marco de referencia pueden tener presente y, en su caso, determinar:

- Qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno.
- Cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia.
- Si la corrección y la fluidez fonética son un objetivo temprano del aprendizaje o si desarrollan como un objetivo a largo plazo.

III. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

3. FORMULACIÓN DE LA HIPÓTESIS

El sonido /r/ de la fonética española es uno de los fonemas que más dificultad crea en los hablantes de lengua inglesa debido a que existen diferencias en su modo y en su punto de articulación.

Esta memoria va a plantear la hipótesis de que la máxima dificultad en la pronunciación de la [r] está en la combinación del fonema /r/ con las consonantes oclusivas /t/ y /d/, en combinación con las cinco vocales y cuando la /r/ va en posición intervocálica, sin embargo, no solo se va a centrar en ese aspecto, sino que vamos a tratar de demostrar que si se concienta al estudiante de cómo pronunciar, es decir, de qué órganos fonadores son los que se necesitan para la producción de este sonido, la adquisición es más efectiva.

Cuando el estudiante es consciente de lo que está haciendo, cuando sabe lo que tiene que hacer y entiende que está realizando ciertos cambios en la posición de los órganos fonadores, es capaz de acercarse al sonido de la lengua meta que tiene que producir de una manera más relajada y con una actitud positiva que favorece la enseñanza de cualquier sonido.

En consecuencia, el objetivo general de esta memoria es demostrar dónde radica la dificultad en la pronunciación de este sonido tan relevante de la fonética española en estudiantes universitarios de Estados Unidos, para quienes la pronunciación de este sonido supone una gran dificultad debido a que en la fonética del inglés de Norteamérica existe el fonema /r/ pero cuyo punto y modo de articulación son radicalmente diferentes. A través de un estudio fonético del fonema /r/ en ambas lenguas y unos cuestionarios y ejercicios diseñados a tal efecto demostraremos que esta dificultad existe y que puede ser tratada didácticamente en el aula.

Además de este objetivo principal, planteamos un objetivo específico. Una vez analizada esta dificultad, intentaremos demostrar que la concienciación por parte del alumno es primordial, es decir, que el aprendiz sea consciente de lo que está produciendo, es fundamental para que el aprendiz deje de pronunciar de forma aleatoria, usando fonemas de su lengua materna y mezclándolos con fonemas de la fonética española y por tanto creando unos errores que se van fosilizando y como consecuencia serán bastante difícil de corregir.

Para alcanzar esta concienciación, planteamos un enfoque contrastivo. En primer lugar vamos a hacer consciente a los estudiantes de cuáles son los puntos y modos de articulación en su lengua materna y practicarlos. Con este conocimiento previo, al alumno se le dota de unas herramientas que refuerzan su seguridad ya que saben lo que

están produciendo y cómo lo están produciendo y en consecuencia, el resultado es mucho más favorable.

Este enfoque contrastivo es muy útil y práctico en un aula donde los estudiantes hablan una única lengua, sin embargo, en un aula multilingüe este enfoque contrastivo es poco productivo ya que esto implicaría un conocimiento previo por parte del profesor de la fonética de las lenguas presentes en el aula. Pero esto no implica que la concienciación no pueda aplicarse en la enseñanza de la pronunciación. Es más, proponemos que la explicación detallada de cómo se debe pronunciar un cierto sonido va a suscitar el interés por parte del alumno y por tanto una actitud positiva que va a favorecer la adquisición del sonido a explicar.

IV. PROPUESTA METODOLÓGICA

4. DESCRIPCIÓN

La propuesta metodológica que vamos a exponer a continuación se divide en dos fases que culminará con un experimento que se analizará en detalle en el apartado 5.

Los 39 estudiantes que participaron en estas dos fases y en el experimento didáctico posterior pertenecen al programa de estudios en el extranjero "Central College" (Central University of Iowa), del cual soy profesor y tutor. Los dos cuestionarios que se les pasó se realizaron durante el curso de fonética contrastiva que impartí para dicho programa cada semestre.

Todos los estudiantes eran de nacionalidad estadounidense. La gran mayoría eran del Mid West, es decir de los Estados del centro de EEUU. La edad de los estudiantes oscilaba entre 20 a 22 años y todos eran universitarios. Además, todos ellos estudiaban una asignatura de español en sus respectivas universidades.

Es necesario especificar que la participación en este experimento fue voluntaria.

4.1. FASE 1

Esta primera fase consiste en un primer contacto con los alumnos, que junto con la fase 2, determinarán los que participarán en el experimento.

El objetivo de esta primera fase es tener una idea general de cuáles son las dificultades de los estudiantes, posibles orígenes de estas dificultades, todo ello desde un enfoque integrador; es decir, buscando la motivación interna del aprendiz; para ello, diseñamos un cuestionario que fuera de lo general a lo particular, focalizando en la /r/, el centro de nuestro estudio. En esta primera fase, sólo pedimos el nombre del estudiante y la fecha, otros datos eran irrelevantes en este estadio, que por el contrario si serán necesarios en el experimento final.

El cuestionario constaba de 5 ítems.

ÍTEM 1: estaba orientado hacia la dificultad de la entonación del español frente a la entonación del inglés de Norteamérica. Y los estudiantes debían elicitarlo respondiendo SÍ / NO.

ÍTEM2: iba orientado a indagar sobre el origen de los posibles errores fonéticos. Se les dio tres opciones de las que podían elegir la que creyeran más adecuada, con la posibilidad de que podían elegir una sola opción o las tres. Las opciones eran:

- a) "Influencia de tu lengua materna"
- b) "Inexistencia en tu lengua materna"
- c) "Nunca nadie me los ha corregidos".

ÍTEM 3: se centró en la FONÉTICA ARTICULATORIA, en la producción. Se le dio 5 sonidos consonánticos de la fonética española que crean dificultad en los hablantes de inglés de Norteamérica. Estos sonidos son:

/t/ que en español es un fonema oclusivo dental mientras que inglés es un sonido oclusivo alveolar.

/d/ que en español es un fonema oclusivo dental mientras que inglés es un sonido oclusivo alveolar.

/j/ que es un fonema fricativo velar que no existe en la fonética inglesa.

/r/ que en español es un fonema vibrante alveolar mientras que en inglés de Norte América es un fonema palatal retroflejo.

/z/ El fonema fricativo interdental representado por las letras c y z, existe en la fonética inglesa, pero representado por las letras "th", como en thing, think.¹⁸

ÍTEM 4: se centró en la FONÉTICA PERCEPTIVA. Al igual que en la pregunta cuatro, se dio a los estudiantes cinco sonidos consonánticos de la fonética española que conllevan cierta dificultad para discriminarlos. Estos sonidos son:

/r/ que en español es un fonema vibrante alveolar mientras que en inglés de Norteamérica es un fonema palatal retroflejo.

/d/ que en español es un fonema oclusivo dental mientras que inglés es un sonido oclusivo alveolar.

/t/ que en español es un fonema oclusivo dental mientras que inglés es un sonido oclusivo alveolar.

/g/ que es fonema oclusivo velar que conlleva una serie de dificultades ortográficas dependiendo de la vocal que acompañe a la letra g, lo que crea cierta confusión en los estudiantes, tanto a nivel fonético como ortográfico.

/z/ El fonema fricativo interdental representado por las letras c y z, que crea gran confusión en los hablantes de inglés de Norteamérica que estudian español o lo

¹⁸ Optamos por transcribir este fonema con la letra z, en lugar de su símbolo fonético /θ/, debido a que los estudiantes carecían de conocimiento sobre fonética y desconocían la transcripción fonética. Y también para evitar posibles dudas ante la ortografía de las letras c y z.

hablan puesto que ellos usan la variedad latinoamericana del español en la que existe el SESEO.

ÍTEM-5: iba dirigido a averiguar su conocimiento del fonema /r/ en posición intervocálica donde la letra r puede ser simple múltiple. En esta pregunta los estudiantes tenían que escribir que diferencia había entre PERO y PERRO.

Presentamos a continuación el formato del cuestionario usado en la obtención de información en la Fase 1:¹⁹

CURSO DE FONÉTICA	FECHA:
NOMBRE:	
Para calentar motores sobre la fonética de una lengua extranjera, contesta el siguiente cuestionario:	
1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:	
SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>	
2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse:	
a) influencia de tu lengua materna	
b) inexistencia en tu lengua materna	
c) nunca nadie me los ha corregido	
3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?	
/T/ /D/ /J/ /R/ /Z/	
4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil percibir cuando oyes hablar a nativos?	
/R/ /D/ /T/ /G/ /Z/	
5. ¿Qué diferencia hay entre PERO / PERRO?	

VACIADO DEL CUESTIONARIO:

A continuación aportamos de forma cuantitativa las respuestas dadas a los 4 primeros ítems por los participantes (39 estudiantes de nivel A2-B2) donde el dígito de mayor proporción nos informa de la necesidad de estos aprendices respecto a la enseñanza respecto a la enseñanza de la fonética. El ítem 5 ha sido transcrito de forma cualitativa ya que lo consideramos una excelente fuente de información que marcará las siguientes fases de la investigación.

¹⁹ Cuestionario Fase 1. Ver ANEXO 3

DATOS CUANTITATIVOS

<p>ÍTEM 1</p> <p>La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español:</p>	
SÍ	NO
32	7

<p>ÍTEM 2</p> <p>Los errores fonéticos que crees que tienes a qué se pueden deber:</p>	
a) Influencia de tu lengua materna	27
b) Inexistencia en tu lengua materna	16
c) Nunca nadie me los ha corregido	17

<p>ÍTEM 3</p> <p>¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar?</p>	
/T/	2
/D/	2
/J/	23
/R/	26
/Z/	20

<p>ÍTEM 4</p> <p>¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de percibir cuando oyes hablar a nativos?</p>	
/R/	9
/D/	15
/T/	9
/G/	18
/Z/	19

DATOS CUALITATIVOS

<p>ÍTEM 5</p> <p>¿Qué diferencia hay entre PERO / PERRO? <i>(transcripción de lo escrito por los 39 participantes)</i></p> <p>PARTICIPANTE 1. “pero = ere / perro = erre”</p>

PARTICIPANTE 2.

"rr = rolled r"

PARTICIPANTE 3.

"Los eres están pronunciado diferentes"

PARTICIPANTE 4.

"El uso de la lengua y la boca"

PARTICIPANTE 5.

"no sé"

PARTICIPANTE 6.

"Hay un /r/ en Pero, y perro tiene un /r/. Necesita usar su lengua a su ridge alveolar (alveolar ridge)."

PARTICIPANTE 7

"Pero – tiene una "r" bajo. Perro tiene un largo "r". Un énfasis."

PARTICIPANTE 8.

"Perro es una animal porque hay 2 R. Pero conecta 2 oraciones."

PARTICIPANTE 9.

"pero - /r/. perro - /r/ no puedo decir correcto porque doble r"

PARTICIPANTE 10.

"Pero- es "R" tiene una sonida más corta / Perro- es "R" tiene una sonida fuerte y más larga"

PARTICIPANTE 11.

"Pero es una palabra utilizada para incluir más información, perro es un animal."

PARTICIPANTE 12.

"Dos palabras diferentes. Dependen en si el "r" está "rolled"."

PARTICIPANTE 13.

"el perro es una animal", "El pero es quedar decir el resultado de por que?"

PARTICIPANTE 14.

"R" y "RR" es más fuerte"

PARTICIPANTE 15.

"el doble "R" en perro hace lo más fuerte."

PARTICIPANTE 16.

"perro es una palabra que usa una vibrando de la lengua entre los r, y pero no usa."

PARTICIPANTE 17.

"Perro significa el animal y pero con una "r" se refiere cuando hace un "argument" o posición."

PARTICIPANTE 18.

"Rolled te tongue on "RR" o /r/"

PARTICIPANTE 19.

"la posición de la lengua es diferente para /r/ y /rr/ (la vibración de /rr/)"

PARTICIPANTE 20.

"con pero no mas se mueve la lengua para bajo una vez But/Dog"

PARTICIPANTE 21.

You roll the tongue / Perro = dog / Pero = But"

PARTICIPANTE 22.

"You roll the tongue / Hable "r" diferente"

PARTICIPANTE 23.

"La "r" de "pero" no es tan importante / oído como la "rr" de "perro"

PARTICIPANTE 24.

Hay un "r" en pero / Hay un "rr" en perro. Por eso, hay dos distintos sonidos segunda sílaba. "

PARTICIPANTE 25.

No contesta

PARTICIPANTE 26.

"Pero es la palabra usa por contradicción y el "r" es bajo. Perro es una animal y dos "r" es largo como ruido de teléfono. "

PARTICIPANTE 27.

"Perro tiene una doble "rr" necesitas roll el "r" cuando dices perro. "

PARTICIPANTE 28.

"Pero – flip the tongue / Perro – roll the tongue"

PARTICIPANTE 29.

"Los "r" es – usa su boca y su lengua en una manera diferente. "

PARTICIPANTE 30.

"Pero – conjunction / Perro - animal"

PARTICIPANTE 31.

"perro tiene el "r" doble – necesitas "roll" el "r"

PARTICIPANTE 32.

"Pero – (but) / Perro – Roll "R" (dog)"

PARTICIPANTE 33.

"Perro tiene doble erre y necesitas hacer el sonido de el erre mas largo. "

PARTICIPANTE 34.

"Doble de letra R es diferente cuando solo el uso de la lengua. "

PARTICIPANTE 35.

"Hay un énfasis en los "r" 's de la palabra "perro"

PARTICIPANTE 36.

"Perro enfusisa doble rr / Y pero – animal. "

PARTICIPANTE 37.

"Cuando hablo, no Pero cuando los españoles dicen pero/perro, sí, hay una diferencia. No puedo "roll" mi lengua cuando digo mis "rr's"

PARTICIPANTE 38.

"Doble r's en el medio de la palabra necesita usa su lengua para "roll". "

PARTICIPANTE 39.

"pero – but, preposition / Perro – dog animal - you roll your tongue the doublé rr"

CONCLUSIONES:

Vaciados los 39 cuestionarios y analizados los resultados obtenidos en los primeros cuatro ítems llegamos a las siguientes conclusiones:

A. Los datos cuantitativos muestran que:

1. La entonación del español supone una dificultad añadida en su periodo de aprendizaje en inmersión lingüística.
2. La lengua materna de los estudiantes, en este caso el inglés de Norteamérica, es el factor que más influyó en sus errores fonéticos.
3. El sonido /r/ es el sonido que resulta más difícil de pronunciar, seguidos muy de cerca, el sonido /θ/ por efecto del seseo y el sonido /x/ por la inexistencia en su lengua materna. Por tanto será el sonido /r/ el centro de nuestra investigación.
4. En primer lugar el sonido que resulta más difícil de percibir a los participantes del cuestionario es el sonido /θ/. Esto se debe a que en EEUU la variedad de español que se habla es la variedad latinoamericana donde existe el fenómeno fonético del *seseo*. En segundo lugar, el sonido que mas trabajo les cuesta percibir es el sonido /g/. El tercer sonido en crear dificultad perceptiva es el sonido /d/. En último lugar está el sonido /r/. Este es un sonido distintivo de la lengua española, difícil de pronunciar pero fácil de reconocer, principalmente cuando la [r] es múltiple.

B. En cambio, la transcripción del ítem -5, claramente de dimensión cualitativa, aportan que los participantes en la investigación consideran que:

En definitiva, los estudiantes que participaron en este cuestionario tenían en general un conocimiento previo del sonido / r/, aunque este conocimiento era bastante básico. El resultado fue lo bastante satisfactorio para llevar a cabo la fase 2.

4.2. FASE 2

En la Fase 2 hacemos uso también de un cuestionario, pero en esta ocasión fue más específico que el anterior. Fue completado por los mismos 39 estudiantes que realizaron el cuestionario de la Fase 1.

Consta de 6 apartados. Los cuatro primeros están diseñados para practicar la *fonética auditiva o perceptiva* (que denominaremos primera dimensión), mientras que los dos últimos (que conformarán la segunda dimensión) están dirigidos a practicar la *fonética articuladora*.

A diferencia de la Fase 1, el segundo cuestionario no pretendía tanto recabar información sobre los conocimientos fonéticos de los participantes sino más bien su objetivo era cribar aquellos que participarían en la fase final del experimento para delimitar los problemas de pronunciación y percepción del contraste del fonema /r/ en español y así poder realizar una posible reflexión didáctica que ayude a la generación de "out-put" de los participantes en interacciones con nativos. Finalmente se creó un nuevo grupo de participantes de 11 alumnos, 7 cursaban el programa de "lengua y cultura" en el Centro de lenguas Modernas y su nivel oscilaba entre B1 / B2. Los 3 restantes estaban matriculados en "cursos intensivos de lengua" de nivel B1.

4.2.1. Primera dimensión: Fonética auditiva

Los ejercicios A y B iba dirigido a discriminar los fonemas /r/ simple y / ʀ/ múltiple dentro de una secuencia de habla.

En el EJERCICIO A, los alumnos tienen que focalizar su atención sobre el fonema /r/ y discriminar la frase que oyen y marcar la r como simple o múltiple.

En el EJERCICIO B, los alumnos solamente tienen que prestar atención a la secuencia completa y marcar lo que oyen, independientemente de que aparezca algún tipo de [r].

Los EJERCICIOS C Y D están diseñados para discriminar el sonido /r/ dentro de una palabra aislada.

En el EJERCICIO C, deben señalar si aparece una [r] simple o múltiple o las dos a la vez, como en la palabra "Carrara".

En el EJERCICIO D, menos específico, los alumnos deben discriminar la palabra que oigan, independientemente de si la [r] es simple o múltiple.

4.2.2. Segunda Dimensión: Fonética articulatoria

Los EJERCICIOS E y F están dirigidos a la producción fonética y son los que se usaron para seleccionar a los estudiantes que participarían en la investigación.

En el EJERCICIO E, los estudiantes de forma individual, leían estas secuencias de palabras y se anotaba el grado de dificultad.

En el EJERCICIO F, siguiendo la técnica de "top down", los estudiantes también de forma individual iban leyendo las secuencias hasta formar una frase completa.

El cuestionario que usamos en la fase 2 es el que presentamos a continuación²⁰:

CURSO DE FONÉTICA

NOMBRE:

FECHA:

Completa el siguiente cuestionario:

A) Marca la frase que has escuchado , señala la /r/ y escribe si es simple o múltiple:

1. Una pera es una fruta / una perra es un mamífero
2. Soy paraguaya / la parra da uvas.
3. La vara es de madera / el serrín es madera en polvo
4. "Rasca y Pica" son dibujos animados / Spiderman es el hombre araña en España.

²⁰ Cuestionario fase 2, ver ANEXO 4.

B) Marca la frase que has escuchado:

1. Había una pera en mitad del patio / había una perra en mitad del patio
2. ¡Mira! ¡Un accidente! / La mirra es una especie.
3. "Para" es una preposición / la parra es una enredadera
4. "Mi carro" es una canción muy popular / Caro y barato son antónimos.

C) Después de oír cada palabra, marca la casilla correspondiente:

/r/ simple		/r/ múltiple
SÍ NO	PERO	SÍ NO
SÍ NO	ARADO	SÍ NO
SÍ NO	TARRO	SÍ NO
SÍ NO	ARO	SÍ NO
SÍ NO	ROSA	SÍ NO
SÍ NO	ENRIQUE	SÍ NO
SÍ NO	SERIE	SÍ NO
SÍ NO	CARRO	SÍ NO
SÍ NO	RIÑA	SÍ NO
SÍ NO	LARRA	SÍ NO
SÍ NO	TORO	SÍ NO
SÍ NO	BURRO	SÍ NO
SÍ NO	RASCA	SÍ NO
SÍ NO	CARRARA	SÍ NO
SÍ NO	PRARALTE	SÍ NO

D) Marca la palabra que oigas:

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| a. hiero / hierro | d. amara / amarra |
| b. enterar / enterrar | e. pero / perro |
| c. curo / curro | f. caro / carro |

E) Lee esta secuencia de palabras y marca las que te resulte difícil pronunciar:

carro tarde primo pero tiro tarro rosa aroma padre grasa

trato puro barro restar mirar reverso madre dentro para drama

F) Lee estos fragmentos hasta completar la frase y marca los sonidos que te resulten difíciles:

Caro

Es más caro

Porque el verde es más caro

Un carro rojo porque el verde es más caro

Se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

Pedro se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

La cumplimentación de este cuestionario en sus dimensiones auditiva y articulatoria arrojan respectivamente los siguientes datos cuantitativos y cualitativos. Marcamos en negrita el número de participantes que no cumplimentaron parcial o totalmente el cuestionario:

FONÉTICA PERCEPTIVA / AUDITIVA		
A) Marca la frase que has escuchado, señala la /r/ y escribe si es simple o múltiple.		
Frase leída en versales	SÍ	NO
1. UNA PERA ES UNA FRUTA / una perra es un mamífero	35	4
2. Soy paraguaya / LA PARRA DA UVAS	38	1
3. LA VARA ES DE MADERA / el serrín es madera en polvo	37	2
4. "RASCA Y PICA" SON DIBUJOS ANIMADOS / Spiderman es el hombre araña en España	38	1

B) Marca la frase que has escuchado.		
	SÍ	NO
1. Había una pera en mitad del patio / HABÍA UNA PERRA EN MITAD DEL PATIO	35	4
2. ¡MIRA! ¡UN ACCIDENTE! / la mirra es una especie	37	2
3. "Para" es una preposición / LA PARRA ES UNA ENREDADERA	37	2
4. "MI CARRO" ES UNA CANCIÓN MUY POPULAR / caro y barato son antónimos	39	0

C) Después de oír cada palabra, marca la casilla correspondiente. Indicamos el número de participantes que discriminaron la "r" simple y la "r" múltiple correctamente.		
	/r/ simple	/r/ múltiple
Pero	39	-
Arado	38	-
Tarro	-	39
Aro	38	-
Rosa	-	38
Enrique	-	38
Serie	38	-
Carro	-	38
Riña	-	39
Larra	-	39
Toro	39	-
Burro	-	39
Rasca	-	39
*Carrara	39	7 ²¹
Praralte (peralte)	38	-

²¹ Solamente 7 estudiantes marcaron la /r/ simple y la /r/ múltiple de la palabra "carrara".

D) Marca la palabra que oigas:		
Palabra leída en versales	SÍ	NO
a) HIERRO / hiero	39	0
b) enterar / ENTERRAR	37	2
c) cuero / CURRO	38	1
d) amara / AMARRA	39	0
e) pero / PERRO	25	14
f) CARO / carro	20	19

La dimensión articuladora arrojó los siguientes datos cualitativos:

FONÉTICA ARTICULATORIA

E) Este ejercicio de producción fonética consistió en que cada alumno de manera individual leía una secuencia de palabras donde el fonema /r/ aparecía en diferentes combinaciones dentro de la palabra. Al ser un ejercicio individual, junto al nombre del estudiante que reproducía la secuencia de palabras se fueron anotando los errores que cometía, datos primordiales para la selección de los estudiantes que participarían en el experimento.

F) En este ejercicio se utilizó la técnica "top down". Frente a la producción de palabras aisladas, este ejercicio permite dinamizar la secuencia oral y a la vez ir incrementando su dificultad. Este ejercicio confirmó las conclusiones obtenidas en el ejercicio anterior.

CONCLUSIONES

Los resultados obtenidos en esta segunda fase son los que pondremos en práctica en la experiencia didáctica. Por lo tanto, y de acuerdo con los resultados obtenidos del vaciado de los cuestionarios, podemos afirmar que el grado de mayor dificultad en la pronunciación de la [r] española se encuentra en los siguientes casos:

1. El contraste /r/ simple y /r/ múltiple en posición intervocálica.
2. La combinación de la [r] con las consonantes oclusivas dentales /t/ y /d/, ya que en estas consonantes en fonética inglesa son oclusivas alveolares.
3. El fonema /r/ en combinación con cualquiera de las cinco vocales del español, con especial dificultad en la vocal posterior /e/ y la vocal central /a/. Menos dificultad con las vocales anteriores /u/ /i/ ya que la /r/ americana es retrofleja y su punto de articulación está muy próximo al de estas dos vocales anteriores.

V. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

5. EXPERIENCIA DIDÁCTICA

5.1. OBJETIVOS

Partiendo de los datos obtenidos en las Fases 1 y 2 ya comentados en el apartado 4 intentaremos demostrar las dificultades más relevantes relacionadas con la pronunciación y percepción de la /r/ española en estudiantes estadounidenses así como la adquisición de la pronunciación de este sonido a través de una serie de ejercicios demostrativos (Actividades didácticas de entrenamiento). Las dificultades elicítadas a partir del cuestionario de la Fase 2 son:

- El contraste entre /r/ simple y /r/ múltiple en posición intervocálica.
- La combinación /tr/ y /dr/.
- La combinación de la /r/ con las cinco vocales del español.

Las actividades planteadas en esta investigación han sido diseñadas para ser usadas en el aula, y están centradas en las necesidades de aprendices estadounidenses.

Uno de los pilares primordiales de esta investigación ha sido la "*concienciación* del estudiante". A través de la concienciación pretendemos dotar a los estudiantes de las herramientas necesarias para que puedan pronunciar un fonema sabiendo qué punto de articulación deben utilizar, en el caso de la /r/ española es alveolar frente al de la /r/ del Inglés de Norteamérica que es palatal retrofleja y cómo deben pronunciarla, el modo de articulación, es decir, que órganos bloquean total o parcialmente la salida del aire, de modo que no pronuncian de manera aleatoria, intentando que suene "como lo hacen los nativos", sino que el resultado de su pronunciación es un conocimiento previo y un esfuerzo por parte del alumno como queda reflejado en los datos proporcionados en los ítems 8, 9 y 10 de este experimento.

Muy útil y práctico también ha sido el enfoque contrastivo utilizado tanto antes del experimento como durante su realización. Este enfoque fue posible porque el grupo de estudiantes que participaron hablaban la misma lengua materna (inglés de Norteamérica), de manera que se pudo contrastar el punto de articulación de su lengua materna con el de la meta (el español).

5.2. DESCRIPCIÓN DE LA EXPERIENCIA

Número de participantes: 11

Nacionalidad: Estadounidenses

Edad: 7 estudiantes de 21 años, 3 de 20 y 1 estudiante de 22 años

Sexo: 7 mujeres y 4 hombres

Formación Académica: Todos estudiantes universitarios

A cada estudiante se le proporcionó un dossier que constaba de 10 ítems:

Los ítems 2 y 3 tratan el contraste /r/ simple y /r/ múltiple

El ítem 4 trata la combinación /tr/ y /dr/.

Los ítems 5, 6 y 7 tratan la combinación de la /r/ con las cinco vocales.

Los ítems 8, 9 y 10 concentran las dificultades tratadas en los ítems anteriores,

Cada ítem fue grabado usando una grabadora digital.

Descripción del experimento: después de una breve presentación y exposición de lo que íbamos a hacer, se procedió a repartir un dossier²² a cada estudiante consiste en:

ÍTEM 1:

BIODATA: cada estudiante rellenó el siguiente cuestionario:

ÍTEM 1
BIODATA
HOMBRE <input type="checkbox"/> MUJER <input type="checkbox"/>
EDAD:
NACIONALIDAD:
ESTADO DEL QUE PROCEDE:
LENGUA MATERNA:
OTRAS LENGUAS QUE HABLA:
ESTUDIOS:
TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL:

²² Dossier de actividades del experimento, ver ANEXO 5.

ÍTEM 2

Centrado en la fonética perceptiva, pero para aumentar la dificultad, las frases grabadas que debía escuchar, no fueron leídas por nativos, sino por estudiantes norteamericanos que no participaron en el experimento.²³

Los participantes fueron divididos en dos grupos, uno de 5 estudiantes y otro de 6 estudiantes.

La instrucción consistía en escuchar las frases y marcar las palabras con /r/ que ellos consideraran que estaban mal pronunciadas.²⁴

ÍTEM 2

Escucha estas frases leídas por otros estudiantes de español y marca las palabras con /r/ que creas que están mal pronunciadas:

1. La roca tiene forma de estrella
2. El perro es un animal noble, el gato es un animal arisco
3. El peralte de la carretera está mal construido
4. A los guerreros heridos los curó un medico en un carro.
5. La tierra de Mérida es roja.

²³ Previamente, estas frases fueron leídas por 10 estudiantes norteamericanos que no participaron en el experimento y grabadas en dos pistas: 5 estudiantes leyeron las 5 frases y los otros 5 volvieron a leer las mismas frases.

²⁴ Pista 2 en el CD.

RESULTADOS DEL ÍTEM 2

Grupo 1: 5 estudiantes

1. La ROCA tiene FORMA de ESTRELLA:

Roca: 1

Forma: 1

Estrella: 0

2. El PERRO es un animal noble, el gato es un animal ARISCO:

Perro: 5

Arisco: 0

3. El PERALTE de la CARRETERA está mal CONSTRUIDO:

Peralte: 1

Carretera: 5

Construido: 1

4. A los GUERREROS HERIDOS los CURÓ un medico en un CARRO:

Guerreros: 1

Heridos: 1

Curó: 3

Carro: 4

5. La TIERRA de MÉRIDA es ROJA:

Tierra: 5

Mérida: 2

Roja: 5

Grupo 2: 6 estudiantes

1. La ROCA tiene FORMA de ESTRELLA:

Roca: 0

Forma: 0

Estrella: 0

2. El PERRO es un animal noble, el gato es un animal ARISCO:

Perro: 0

Arisco: 0

3. El PERALTE de la CARRETERA está mal CONSTRUIDO:

Peralte: 0

Carretera: 6

Construido: 1

4. A los GUERREROS HERIDOS los CURÓ un medico en un CARRO:

Guerreros: 1

Heridos: 0

Curó: 1

Carro: 0

5. La TIERRA de MÉRIDA es ROJA:
Tierra: 0
Mérida: 2
Roja: 0

Los dígitos corresponden al número de estudiantes que marcaron la palabra como pronunciada de forma incorrecta. Los datos cuantitativos obtenidos nos indica que marcaron principalmente el contraste entre [r] simple y múltiple y la combinación de la [r] con las vocales, principalmente la vocal [a] y la vocal [e].

ÍTEM 3

Este tercer ítem también es de fonética perceptiva. En esta actividad, los estudiantes vuelven a tener las mismas frases que han escuchado y corregido según cada uno de ellos, pero en este ejercicio, la letra [r] se ha eliminado de cada una de las frases.

La instrucción de esta actividad es volver a escuchar cada frase y ellos deben escribir /r/ simple o /r/ múltiple donde corresponda. La dinámica en este ejercicio sigue siendo la de dividir al grupo de estudiantes en 2 grupos, el grupo 1 con 5 estudiantes y el grupo 2 con 6 estudiantes²⁵. Además se puso en funcionamiento la técnica de “feedback” donde los once participantes leyeron cada uno una frase, que previamente habían oído y posteriormente habían corregido. Con este ejercicio lo que se pretende es elicitarse el aspecto ortográfico de este fonema.

ÍTEM 3

Escucha cada frase y escribe r o rr donde corresponda

- 1.- La __oca tiene fo__ma de est__ella
2. El pe__o es un animal noble, el gato es un animal a__isco
3. El pe__alte de la ca__ete__a está mal const__uido
4. A los gue__e__os he__idos los cu__ó un medico en un ca__o.
- 5.- La tie__a de Mé__ida es __oja.

²⁵ Resultado, pista 3 del CD.

RESULTADOS DEL ÍTEM 3:

Grupo 1: 5 estudiantes

1. La ROCA tiene FORMA de ESTRELLA:

Roca: 0
Forma: 0
Estrella: 0

2. El PERRO es un animal noble, el gato es un animal ARISCO:

Perro: 0
Arisco: 0

3. El PERALTE de la CARRETERA está mal CONSTRUIDO:

Peralte: 1
Carretera: 0
Construido: 0

4. A los GUERREROS HERIDOS los CURÓ un medico en un CARRO:

Guerreros: 0
Heridos: 0
Curó: 2
Carro: 5

5. La TIERRA de MÉRIDA es ROJA:

Tierra: 0
Mérida: 0
Roja: 0

Grupo 2: 6 estudiantes

1. La ROCA tiene FORMA de ESTRELLA:

Roca: 0
Forma: 0
Estrella: 0

2. El PERRO es un animal noble, el gato es un animal ARISCO:

Perro: 0
Arisco: 0

3. El PERALTE de la CARRETERA está mal CONSTRUIDO:

Peralte: 1
Carretera: 2
Construido: 0

4. A los GUERREROS HERIDOS los CURÓ un medico en un CARRO:

Guerreros: 2
Heridos: 0
Curó: 1
Carro: 1

5. La TIERRA de MÉRIDA es ROJA:

Tierra: 1

Mérida: 1

Roja: 0

Los dígitos corresponden a los errores cometidos por los aprendices. Vuelve a ser significativo que los errores correspondan al contraste [r] simple y múltiple y la combinación con las vocales, principalmente las vocales [a] y [e].

ÍTEM 4

En este ejercicio vamos tratar la segunda dificultad relacionada con el fonema /r/ en estudiantes norteamericanos. La combinación de la /r/ con las consonantes oclusivas dentales /t/ y /d/.

Antes de llevar a cabo esta actividad, se dio una pequeña explicación a los participantes consistente en contrastar las consonantes oclusivas /t/ y /d/ en inglés y en español. Primero, se explicó el punto de articulación de las consonantes inglesas y se practicó, después se hizo lo mismo con las consonantes españolas, de manera que los estudiantes fueron conscientes de que debían cambiar el punto de articulación alveolar, el de su lengua nativa, por una posición dental, el de la lengua meta. El objetivo de esta actividad no es sólo practicar esta combinación sino que recuerden el punto de articulación que deben usar.

La instrucción constaba de dos partes:

A: debían elegir una de las cinco frases y leerla.

B: debían hacer una breve descripción por escrito del punto de articulación que habían utilizado al pronunciar las combinaciones trabadas /tr/ y /dr/.

ÍTEM 4

Combinación de los sonidos /tr/ y /dr/ que crean dificultad en los hablantes de inglés:

A. Lee estas frases prestando atención al punto de articulación de los fonemas /t/ y /d/ en español:

1. La madre de Andrés tiene tres monedas de oro
2. Tres tristes tigres en un trigal
3. El tren de rota a Madrid tendrá un retraso de tres horas
4. Adriana es una chica triste pero trata de ser feliz
5. La tragicomedia y la tragedia son géneros dramáticos

B. Elige una frase, pronúnciala y explica el punto de articulación, escribiéndolo brevemente.

OBTENCIÓN DE DATOS CUALITATIVOS²⁶

(Transcripción literal de lo que cada estudiante escribió)

GRUPO 1

APRENDIZ 1:

Frase 1:

" Necesito poner mi lengua contra de mis dientes para pronunciar las palabras "

APRENDIZ 2:

" ADRIANA es una chica TRISTE pero TRATA de ser feliz. "

La lengua contra los dientes.

APRENDIZ 3:

1

"Cuando pronuncia la frase, en inglés no pone la lengua contra los dientes cuando dice "dr" y "tr", como en madre, Andrés y tres, como, por ejemplo, drugs, train, etc. Pero en español pronunciala con la lengua contra los dientes cuando dice "dr" y "tr".

APRENDIZ 4:

"3. El tren de Rota a Madrid tendrá un retraso de tres horas.

Cuando tú pronuncias t/d + r en español, necesitas poner la lengua "dentro de"? (behind) los dientes. "

APRENDIZ 5:

"3. El tren de Rota a Madrid tendrá un retraso de tres horas.

Cuando usted está pronunciando esta frase se la necesita a poner la lengua en los dientes. En inglés se la necesita a poner más arriba en la boca. "

GRUPO 2

APRENDIZ 6:

"4. Pongo mi lengua en contra de mis dientes y pronunciar las palabras.

En inglés, mi lengua no es en mis dientes. "

APRENDIZ 7:

"4. ADRIANA es una chica TRISTE pero TRATA de ser feliz.

La lengua está en los dientes"

APRENDIZ 8:

"Adriana es una chica triste pero trata de ser feliz.

Cuando pronuncio estos sonidos (dr y tr) pongo la lengua detrás de los dientes para pronunciarlos más suave. "

²⁶ La lectura de cada frase se puede oír en la pista 4 del CD

APRENDIZ 9:

" # 2 Pone la lengua contra los dientes para el "t" y sube la lengua para el "r"-

APRENDIZ 10: "Adriana es una chica triste pero trata de ser feliz.

Cuando pronuncio poner my tongue where my teeth & gums connect. "

APRENDIZ 11:

" # 1 Adriana es una chica triste pero trata de ser feliz.

Adriana: con tu lengua detrás de los dientes.

Triste: detrás de los dientes

Trata: lengua detrás de los dientes. "

Estos datos cualitativos dejan de manifiesto que los aprendices eran conscientes de los que estaban haciendo y demuestran que una explicación sobre los puntos de articulación ayuda a los aprendices a autocorregir su pronunciación y en consecuencia a que no pronuncien de manera aleatoria.

ÍTEMS 5, 6 Y 7

Estos tres ítems engloban la tercera dificultad con respecto a la adquisición de la /r/ por parte de hablantes de inglés de Norteamérica, y es la combinación del fonema /r/ con las cinco vocales del español.

Los tres ítems forman una actividad de carácter cooperativo, a diferencia de las anteriores que eran individuales, y en la que todos los participantes deben aportar su conocimiento del sonido /r/.

Se plantea como una actividad dentro del aula. El profesor y director de esta memoria, Aurelio Ríos Rojas, la puso en práctica y fue grabada²⁷.

La actividad se divide en tres partes. Solamente se grabaron los ítems 5 y 6.

ÍTEM 5

En esta ocasión a los estudiantes no se les dio el ejercicio impreso. El objetivo era que repitieran las palabras y trataran de recordarlas para el siguiente ejercicio.

La actividad constaba de tres bloques de palabras.

El primero la combinación /r/ más vocal la /a/;

El segundo con las vocales /i /, /u/; y

El tercero bloque con las vocales /e/, /o/.

²⁷ Pistas 5 y 6 en el CD

La instrucción consistió en que el profesor Ríos decía una palabra y de forma aleatoria iba señalando a estudiantes para que la repitieran. Para que en todo momento los participantes supieran lo que estaban haciendo, se le indicaba que vocales se iban a utilizar en combinación con la [r].

ÍTEM 5

El sonido /r/ en combinación con las 5 vocales
Vamos a oír algunas palabras que tendremos que repetir.

a

RACIÓN

RATÓN

MARTES

SARDINA

i/u

RÍO

RUSOS

RUIDO

RICO

e/o

RESPECTO

ROCA

TREN

CORTO

TERRÓN

PEREZA

PERREO

ÍTEM 6

El ítem 6 conforma la segunda parte de la actividad. En esta ocasión, son los estudiantes los que tienen que participar y producir.

Usando las mismas palabras del ejercicio anterior, en esta ocasión, lo que se les dio a los estudiantes fueron quince definiciones y ellos tenían que adivinar de que palabra se trataba. El profesor Ríos leía la definición y los participantes decían cual era la palabra a la que se refería. Solamente dos palabras crearon cierta dificultad: *terrón* y *perreo*. La palabra pereza no la recordaron y dijeron la palabra "rabia" y para no romper el ritmo de la actividad, no se corrigió y se dio por válida.

La instrucción de esta actividad, a la que pusimos el título de "*adivina, adivinanza ¿de qué hablamos?*" consistía en que escucharan al profesor leer la definición y que dijeran de que palabra se trataba, después debían escribirla en la hoja correspondiente de su dossier.²⁸

²⁸ Ítem 6 grabado en la pista 6

ÍTEM 6

ADIVINA ADIVINANZA ¿DE QUÉ HABLAMOS?

Completa con una palabra con "r" que hemos pronunciado antes.

VOCAL A

Micky Mouse es un _____ (RATÓN) _____

Después del lunes viene el _____ (MARTES) _____

Una tapa grande es una _____ (RACIÓN) _____

Este tipo de pescado se llama _____ (SARDINA) _____

VOCAL I/U

Las personas de Rusia se llaman _____ (RUSOS) _____

Persona que tiene mucho dinero _____ (RICO) _____

Las motos grandes hacen mucho _____ (RUIDO) _____

El Mississippi es un _____ (RÍO) _____

VOCAL E/O

A las personas mayores hay que tenerles _____ (RESPETO) _____

Una piedra grande es una _____ (ROCA) _____

Fuimos de Granada a Sevilla en _____ (TREN) _____

Lo contrario de largo es _____ (CORTO) _____

El azúcar para el café o el té se llama _____ (TERRÓN) _____

Me da mucha _____ (RABIA) _____ lavar los platos

Un baile muy famoso en el Caribe es el _____ (PERREO) _____ pero no es un perro.

Resultados cuantitativos de la actividad 6. Los dígitos corresponden a las respuestas acertadas:

ADIVINA A DIVINANZA ¿DE QUÉ HABLAMOS?

Completa con una palabra con "r" que hemos pronunciado antes.

VOCAL A		
	SÍ	NO
Micky mouse es un	11	0
Después del lunes viene el	11	0
Una tapa grande es una	11	0
Este tipo de pescado se llama	11	0

VOCAL I/U		
	SÍ	NO
Las personas de Rusia se llaman ²⁹	8	3
Persona que tiene mucho dinero	11	0
Las motos grandes hacen mucho	11	0
El Mississippi es un	11	0

VOCAL E/O		
	SÍ	NO
A las personas mayores hay que tenerles	11	0
Una piedra grande es una	11	0
Fuimos de Granada a Sevilla en	11	0
Lo contrario de largo es	11	0
El azúcar para el café o el té se llama	11	0
Me da mucha _____ lavar los platos	11	0
Un baile muy famoso en el Caribe es el _____ pero no es un perro.	11	0

Ítem 7

El ítem 7 es un ejercicio de retroalimentación donde los participantes deben poner por escrito qué combinación formada entre la letra "r" y las cinco vocales del español les resulta más difícil y explicar el porqué.

²⁹ La palabra "ruso" en inglés es "russian" por lo que los tres errores ortográficos tiene que ver con esta semejanza, de manera que estos alumnos escribieron la palabra "ruso" con la letra "s" duplicada

ÍTEM 7

¿Cuál es más difícil de pronunciar?
Marca tu opción y explícalo.

RACIÓN / RATÓN _____
¿POR QUÉ?

RÍO / RUIDO _____
¿POR QUÉ?

ROCA / TREN _____
¿POR QUÉ?

CORTO / PERREO _____
¿POR QUÉ?

PEREZA / TERRÓN _____
¿POR QUÉ?

Los resultados del ítem 7 son los siguientes. La palabra elegida por el participante está en negrita y mayúscula y la transcripción de lo que escribió:

PARTICIPANTE 1

RACIÓN / Ratón

¿Por qué? "El acento en la o"

RÍO / Ruido

¿Por qué? "una sonida muy fuerte y una palabra muy corto"

ROCA / Tren

¿Por qué? "fuerte corte palabra"

Corto / PERREO

¿Por qué? "El doble R"

Pereza / TERRÓN

¿Por qué? "el acento y doble R"

PARTICIPANTE 2

RACIÓN / RATÓN

¿Por qué? "los dos porque empiezan con un R"

Río / RUIDO

¿Por qué? "la combinación de las vocales es más difícil"

ROCA / Tren

¿Por qué? "porque empieza con un R"

Corto / PERREO

¿Por qué? "porque tiene R"

Pereza / TERRÓN
¿por qué? "Tiene el RR"

PARTICIPANTE 3
Ración / RATÓN
¿Por qué? "el T"
Río / RUIDO
¿Por qué? "el D"
Roca / TREN
¿Por qué? "Los dos T y D"
CORTO / Perreo
¿Por qué? "el sonido de "o" combinado con RT"
Pereza / TERRÓN
¿Por qué? "el T"

PARTICIPANTE 4
RACIÓN / Ratón
¿Por qué? "hard to make the "cion" sound with granda accent"
Río / RUIDO
¿Por qué?
Roca / TREN
¿Por qué? "TR sound es muy difícil"
Corto / PERREO
¿Por qué?
Pereza / TERRÓN

PARTICIPANTE 5
RACIÓN / Ratón
¿Por qué? "la lengua mueve detrás de los dientes a detrás de la boca- es difícil"
RÍO / Ruido
¿Por qué? "combinación de r y vocales"
ROCA / Tren
¿Por qué? "Tres más fácil por la posición de la lengua"
Corto / PERREO
¿Por qué? "el doble r es más difícil para mi"
Pereza / TERRÓN
¿Por qué? "doble r es más difícil para mi"

PARTICIPANTE 6
RACIÓN / Ratón
¿Por qué? "Th en C"
Río / RUIDO
¿Por qué? "muchas u, i, o"
Roca / TREN
¿Por qué? "Th-Thren"
Corto / PERREO

¿Por qué? "porque cambiar erreo"

PEREZA / Terrón

¿Por qué? "e,e, a th difícil"

PARTICIPANTE 7

RACIÓN / Ratón

¿Por qué? "hay tres sonidos en el palabra"

Río / Ruido

¿Por qué? "el ui es mas difícil que solo -ío"

Roca / TREN

¿Por qué? "porque es difícil a cambiar desde t-r al e"

Corto / PERREO

¿Por qué? "es difícil a vibrar el rr en el palabra"

PEREZA / terrón

¿Por qué? "los dos -e"

PARTICIPANTE 8

RACIÓN / Ratón

¿Por qué? "el pronunciación de /r/ y /c/"

RÍO / Ruido

¿Por qué? "el combinación de /r/ y /i/"

Roca / TREN

¿Por qué? "los dos son dentales (pronunciar) /t/ /r/"

CORTO / Perreo

¿Por qué? "dos son dentales (pronunciar) /t/ /r/"

Pereza / TERRÓN

¿Por qué? "la /rr/"

PARTICIPANTE 9

RACIÓN / Ratón

¿Por qué? "Uso la palabra "ratón" más que ración

Río / Ruido

¿Por qué? "La misma"

Roca / TREN

¿Por qué? "la letra "t" es difícil para mi, cuando "re" es depues de la letra "t"

Corto / PERREO

¿Por qué? "Uso corto más que "perreo". Necesito practicar más"

PEREZA / Terrón

¿Por qué? "Quiero vibrar el "r"

PARTICIPANTE 10

RACIÓN / Ratón

¿por qué? "Hay un acento también-combinación"

Río / RUIDO

¿Por qué? "El u"

Roca / TREN

¿Por qué? “combinación de /t/ y /r/

Corto / PERREO

¿Por qué? “el “rr” ”

Pereza / TERRÓN

¿Por qué? “el “rr” ”

PARTICIPANTE 11

RACIÓN / Ratón

¿Por qué? “Combinación de letras”

RÍO / Ruido

¿Por qué? “Combinación de letras”

ROCA / Tren

¿Por qué? “TR es mas facil”

Corto / PERREO

¿Por qué? “Doble “rr” es difícil”

Pereza /TERRÓN

¿Por qué? “Doble “rr” es difícil”

De estos datos cualitativos podemos destacar que la mayoría de los aprendices especificaron la dificultad del contraste simple y múltiple de la /r/, la combinación con las consonantes dentales /t/ y /d/ y la dificultad de las vocales de español en combinación con la /r/, de modo que ahora podemos afirmar que las dificultades propuestas en esta memoria se reflejan claramente en las respuestas de los participantes.

ÍTEMS 8, 9 Y 10

Estos tres últimos ejercicios son de producción, es decir, de fonética articuladora, donde los alumnos deben pronunciar las frases que se les proponen. Estos ejercicios demuestran la concienciación por parte de los participantes. Ahora son conscientes de qué punto de articulación y el modo de articulación que deben utilizar, diferenciando su fonética nativa, el inglés de Norteamérica y el español. La producción ya no es aleatoria.

ÍTEM 8

A los alumnos se le proporciona el ítem 8 donde hay cuatro micro textos y la instrucción consiste en que escojan uno de ellos y lo lean³⁰.

ÍTEM 9 / ÍTEM 10

El ítem 9³¹ es un ejercicio de fonética articuladora siguiendo la técnica de “top-down”³² lo que cambió la dinámica del aula, al tener que participar todos para completar el

³⁰ El ítem 8 está grabado en la pista 8 del CD

³¹ Las actividades 9 y 10 aparecen grabadas en las pistas 9 y 10 del CD

³² El procesamiento desde arriba (*top down*) y el procesamiento desde abajo (*bottom up*) son modelos que describen y explican la forma en que procesamos lenguaje en la comprensión auditiva y lectora. En la

ejercicio con cierta rapidez lo que a su vez aportó a la actividad un toque lúdico y divertido.

El ÍTEM 10 es igual que el ejercicio 9, pero aquí utilizamos la técnica de “bottom up”.

5.3. EVALUACIÓN³³

Para verificar si se ha adquirido la instrucción (contraste entre la /r/ simple y múltiple, la combinación de la /r/ con las consonantes oclusivas dentales /t/ y /d/ y la combinación con las cinco vocales del español) y si realmente son conscientes de la pronunciación (puntos de articulación), se realizó la siguiente actividad consistente en la cumplimentación de un nuevo cuestionario que los participantes en este experimento que los estudiantes completaron en otra sesión y que al igual que las actividades anteriores, fue voluntaria.

1. ¿Puedes dar tu opinión sobre esta investigación de fonética? (Escribe lo bueno y lo malo).

 2. Después de las explicaciones y prácticas, ¿crees que has mejorado tu pronunciación de la /r/?
SÍ / NO
¿Cómo lo has logrado?

 3. Ahora entiendes mejor a la gente, la tele, etc. Y ¿la gente te entiende a ti? (Explica si puedes alguna situación)

 4. ¿Recuerdas los ejercicios que grabamos? ¿Puedes valorarlos de 0 a 5?
0 = NADA / 5 = FANTÁSTICO
- Ítem 1 Ítem 4 Ítem 7 Ítem 10
Ítem 2 Ítem 5 Ítem 8
Ítem 3 Ítem 6 Ítem 9
5. ¿Qué consejos nos darías para mejorar la didáctica de la fonética?

didáctica de lenguas, los conceptos de procesamiento desde abajo y desde arriba han incidido especialmente en las actividades de comprensión lectora.

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/indice.htm

³³ Cuestionario de retroalimentación, ver ANEXO 6

RESULTADOS:

Las respuestas que cada participante escribió las hemos transcrito literalmente. Solamente 7 de los 11 participantes cumplimentaron el cuestionario:

PARTICIPANTE 1:

1. "muy bueno"

2. "Sí"

"yo se la manera correcta para pronunciarlo"

3. Sí, yo se la diferencia ahora

4.

ítem 1 = 5

ítem 4 = 5

ítem 7 = 5

ítem 10 = 5

ítem 2 = 5

ítem 5 = 5

ítem 8 = 5

ítem 3 = 5

ítem 6 = 5

ítem 9 = 5

5. "un poco mas practica antes"

PARTICIPANTE 2

1. "creo que es una buena investigación – simple pero buen practica."

2. "Sí"

"Entiendo lo que necesito hacer con la lengua y puedo hacerlo un poco mejor"

3. "Creo que sí, es un poco menos difícil para la gente entenderme"

4.

ítem 1 = 5

ítem 4 = 5

ítem 7 = 5

ítem 10 = 4

ítem 2 = 5

ítem 5 = 5

ítem 8 = 5

ítem 3 = 5

ítem 6 = 3

ítem 9 = 4

5. "nada"

PARTICIPANTE 3

1. "me gusta este investigación- es muy bueno para decider que palabras con "r" son más difíciles"

2. "Sí"

"Cuando tomo tiempo para practicar y pronunciar es más facil"

3. "Sí, pienso que sí les más facil para la gente me entiende"

4.

ítem 1 = 5

ítem 4 = 5

ítem 7 = 5

ítem 10 = 5

ítem 2 = 5

ítem 5 = 5

ítem 8 = 5

ítem 3 = 5

ítem 6 = 4

ítem 9 = 5

5. "nada"

PARTICIPANTE 4

1. "bueno, para practicar el doble "rr" "

2. "Sí"

No contestó

3. "Sí, es bueno practico y para aprender"

4.

ítem 1 = 3

ítem 4 = 5

ítem 7 = 4

ítem 10 = 4

ítem 2 = 4	ítem 5 = 4	ítem 8 = 4
ítem 3 = 4	ítem 6 = 4	ítem 9 = 4

5. No contestó

PARTICIPANTE 5

1. " ¡lo bueno! Buenísimo y divertido.

2. "Sí"

"con las pronunciaciones /d/ y /t/"

3. "La gente"

4.

ítem 1 = 5	ítem 4 = 5	ítem 7 = 5	ítem 10 = 5!
ítem 2 = 5	ítem 5 = 4	ítem 8 = 4	
ítem 3 = 4	ítem 6 = 5	ítem 9 = 5!	

5.- "El mejor del mundo, porque es mi primer clase de fonéticas"

PARTICIPANTE 6

1. "es buen práctica para mi"

2. "Sí"

"repitiendo muchas veces"

3. "la gente me entiende mejor"

4.

ítem 1 = 5	ítem 4 = 5	ítem 7 = 5	ítem 10 = 5
ítem 2 = 5	ítem 5 = 5	ítem 8 = 5	
ítem 3 = 5	ítem 6 = 5	ítem 9 = 5	

5.- "necesitas practicar y repetir"

PARTICIPANTE 7

4.

ítem 1 = 5	ítem 4 = 5	ítem 7 = 5	ítem 10 = 5
ítem 2 = 4	ítem 5 = 5	ítem 8 = 5	
ítem 3 = 5	ítem 6 = 5	ítem 9 = 4	

CONCLUSIONES

Los resultados de este cuestionario dan testimonio de las necesidades reales de los estudiantes: explicación de cómo deben pronunciar un fonema determinado, hacerles conscientes de los que están produciendo, y practicarlos. Todo apunta a que los manuales deberían prestarle más atención a la pronunciación puesto que les va a proporcionar la seguridad que necesitan para su integración en la cultura meta.

VI. CONCLUSIONES

6. CONCLUSIONES

Con la presente memoria de máster se ha pretendido demostrar qué aspectos fonéticos crean dificultad en la producción del fonema /r/ de la fonética española en estudiantes cuya lengua materna es el inglés de Norteamérica. Para ello se han analizado diferentes aspectos que nos han permitido llegar a las siguientes conclusiones.

Una vez delimitadas las semejanzas y diferencias de ambas lenguas, la meta y la materna de los aprendices, dentro de las familias del indoeuropeo, la semejanza principal validada es, obviamente, que ambas tienen un origen común pero las diferencias estriban sobre todo en el origen grecolatino del español mientras que el inglés proviene de la rama germánica del Indoeuropeo.

Seguidamente, se ha hecho una descripción fonética del fonema /r/ en ambas lenguas, dejando claro que los puntos de articulación son diferentes y afecta considerablemente la producción, incrementando la dificultad de adquisición y pronunciación correcta de la /r/ dentro de la palabra (segmentación léxica) la combinación con las vocales y con las consonantes /t/ y /d/.

El fonema /r/ español se caracteriza por tener un punto de articulación alveolar y un modo de articulación vibrante/liquido, frente al fonema /r/ del inglés de Norteamérica cuyo punto de articulación es retroflejo y su modo de articulación es palatal. Hemos podido eliciar que es el fonema /r/ en posición intervocálica donde radica la principal dificultad de aprendizaje puesto que es donde existe el contraste entre /r/ simple y /r/ múltiple. En el resto de las posiciones, es decir, posición inicial, posición final, en posición pre consonántica o en posición post consonántica, excepto en las combinaciones /tr/ y /dr/, el contraste simple / múltiple desaparece. La combinación del fonema /r/ con las consonantes dentales /t/ y /d/ es otra dificultad analizada en esta memoria y su dificultad estriba en que en inglés estas dos consonantes son alveolares lo que hace bastante difícil a los estudiantes pronunciar esta combinación correctamente a menos que se les instruya en cómo articular correctamente estas dos consonantes y sean conscientes de las diferencias que existen con su fonética nativa. Un tercer aspecto que crea dificultad en la pronunciación de la /r/ es la combinación de este fonema con las cinco vocales del español, y la dificultad radica específicamente en que en la fonética del inglés de Norteamérica hay un inventario de 11 vocales y reducir este inventario a cinco fonemas vocálicos es complicado. El análisis de estos tres aspectos expuestos han conformado el corpus teórico de nuestra investigación.

Otro aspecto que se ha analizado ha sido el tratamiento que ha tenido la pronunciación no sólo en los diferentes métodos a lo largo de la historia si no su tratamiento en los

manuales de textos utilizados con mayor o menor frecuencia en la enseñanza del español como lengua extranjera. El análisis de los manuales ha sido realmente revelador, puesto que la pronunciación o apenas se trata o simplemente se obvia. Y esta es una de las reivindicaciones de esta memoria, que la pronunciación deje ser la hermana pobre y se iguale a la gramática o a la cultura. Y tanto el MCER como el Plan Curricular del Instituto Cervantes no dan a la pronunciación y a la fonética el lugar que le corresponde dentro de los contenidos / objetivos del silabus.

Una vez que hemos descrito y definido el fonema /r/ histórica y fonéticamente, hemos sugerido una serie de dificultades relacionadas con la pronunciación, el siguiente paso es demostrarlo de forma empírica y para ello seguimos un proceso que fue desde lo general a lo particular. Este proceso metodológico se dividió en tres fases.

La primera pretende es conocer el origen de las dificultades que tienen los alumnos, que sonidos son los que les crean mayor dificultad tanto en la producción como en la percepción. Para ello, diseñamos desde UNA PERSPECTIVA INTEGRADORA, un cuestionario que los alumnos rellenaron y cuyo resultado se ajustó a nuestras expectativas, es decir, el sonido que más trabajo les costaba pronunciar era el sonido /r/, y curiosamente, el sonido que más trabajo les costaba percibir fue el sonido /θ/, ya que todos hablan una variedad del español en la que se produce el fenómeno fonético del Seseo. La segunda fase, más específica, se centró en demostrar cuales son las dificultades en la pronunciación para los estudiantes estadounidenses. Usando ejercicios de percepción y de producción tratamos de demostrar que las dificultades principales tanto en la producción como en la percepción son la [r] en posición intervocálica, en combinación con las consonantes [t] y [d] y con las cinco vocales del español.

Los resultados de las fases 1 y 2 nos dieron la información suficiente para diseñar una serie de actividades basadas en las dificultades expuestas y llevarlas al aula. De manera que la fase 3 es una investigación llevada a cabo con 11 alumnos norteamericanos de nivel B1 estudiando español en Granada. La última fase es una investigación práctica que demostró que con una información previa de los alumnos y unos ejercicios diseñados para mejorar la pronunciación y crear una concienciación en el aprendiz sobre qué elementos de su boca están siendo utilizados para producir cierto sonido, la predisposición de los aprendices por mejorar su pronunciación se incrementa.

En resumen, tras la investigación llevada a cabo con esta memoria de máster hemos llegado a las siguientes conclusiones:

- El tratamiento dado a la pronunciación en los manuales y currículos de E/LE ha sido y es en la actualidad insuficiente y en la mayoría de los casos la pronunciación ha servido exclusivamente de relleno en los manuales. Después del análisis de contenidos de la mayoría de los manuales que hoy en día se utilizan para la enseñanza del español, la pronunciación no forma parte de los contenidos de gran parte estos manuales.
- El fonema /r/ es probablemente uno de los sonidos que crea mayor dificultad en los estudiantes cuya lengua materna es el inglés de Norteamérica. Y las tres variables

analizadas son la principal dificultad. La primera variable la presentamos en la descripción fonética del fonema /r/ en ambas lenguas y es la /r/ en posición intervocálica donde realmente se produce el contraste entre /r/ simple y múltiple, ya que las demás posiciones en las que puede aparecer la letra r son reglas fácilmente comprensibles y aplicables. La segunda variable analizada es la combinación de la /r/ con las consonantes oclusivas dentales /t/ y /d/ y la dificultad radica en que el sistema fonético inglés estas dos consonantes oclusivas son alveolares. Y la tercera variable es la combinación de la /r/ con las cinco vocales del español. La dificultad a la que se enfrentan los estudiantes estadounidenses es la de reducir un inventario de once fonemas vocálicos a cinco.

- La ausencia de tareas didácticas cuyo tema sea la pronunciación en los manuales de español al uso y en la práctica docente de la mayoría del profesorado. Unas veces por falta de conocimiento del profesorado y otras, por problemas relacionados con la temporización. El resultado es que la pronunciación se deja de lado dando más importancia a otros aspectos curriculares.

- Y finalmente, desde esta memoria reivindicamos la necesidad de tratar la fonética y la pronunciación como contenidos necesarios para la competencia comunicativa y acabar con el lugar relegado que ocupa en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

VII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Celce-Murcia, M (2000) *Teaching pronunciation: a reference to teachers of English to speakers of other languages*. Cambridge. Cambridge University Press.

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

Fernández, S. (1991) *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid. Universidad Complutense de Madrid.

Gardner, R. y Lambert, W. (1972) *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House, Rowley, MA.

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

Jones, D. y Gimson, A. C. (1982) *English pronunciation dictionary*. London. Dent.

Llisterri Boix, J. (1991) *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona. Anthropos.

Martínez Celdrán, E. (2007) *Manual de fonética española: articulaciones y sonidos del español*. Barcelona. Ariel.

Navarro Tomás, T. (1982) *Manual de pronunciación española*. Madrid. CSIC.

O'Connor, J.D. (1996) *Better English pronunciation*. Cambridge. Cambridge University Press.

Pamies Bertrán, A. (2002) *Guía básica de fonética y fonología con equivalencias en cinco idiomas*. Granada. Método.

Roberts, E. (2001) *Diccionario etimológico indoeuropeo de la lengua española*. Madrid. Alianza editorial.

Vázquez Pereiro, G. (1999) *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid. Edelsa

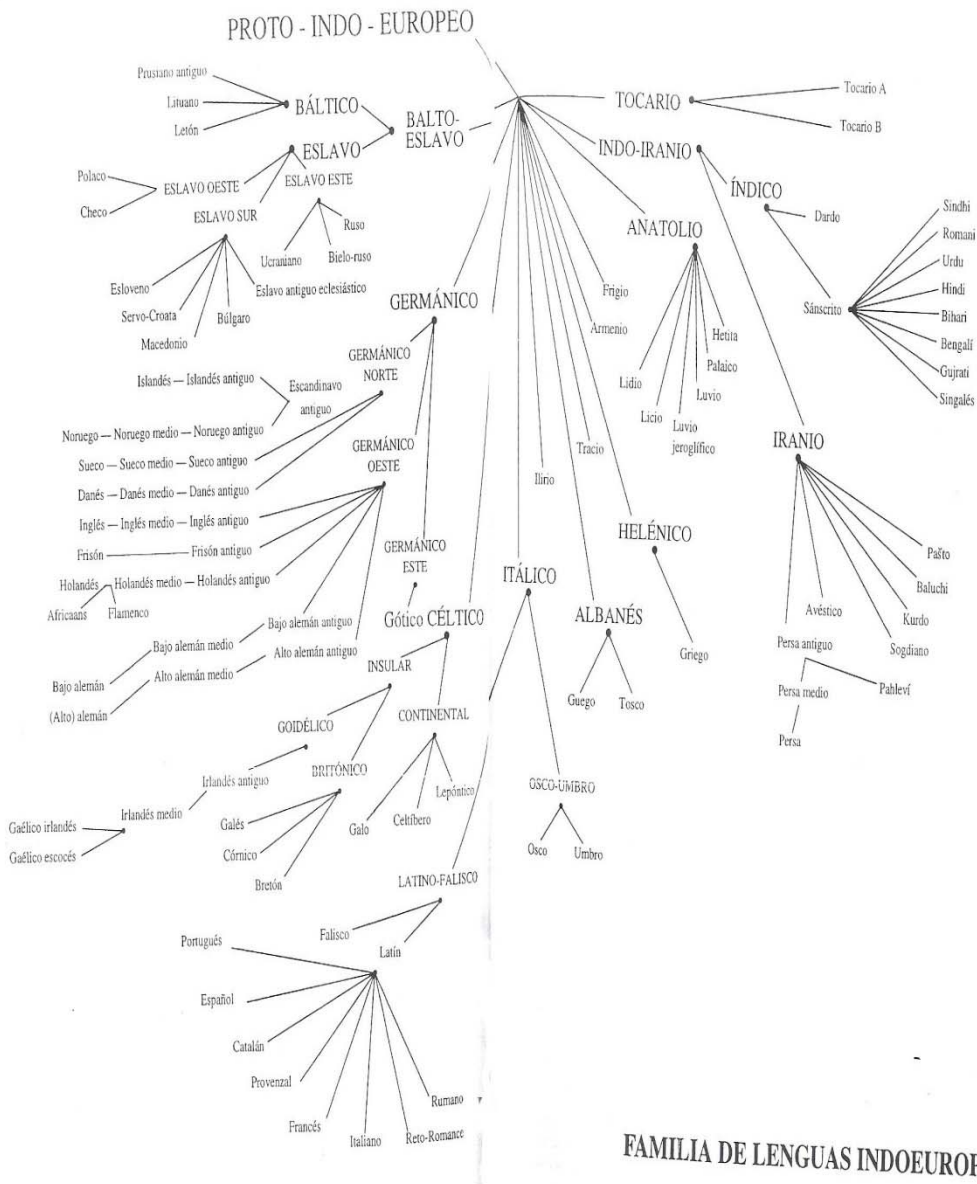
Verdía, E. (2002) "Variables afectivas que condicionan el aprendizaje de la pronunciación", *Didáctica del español como lengua extranjera*. E/LE 5 Madrid. Fundación Actilibre, págs. 223-241

Walter, H. (1991) *La aventura de las lenguas en occidente: su origen, su historia, su geografía*. Madrid. Espasa Calpe.

Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, Madrid.

VIII. ANEXO

ANEXO 1. Cuadro esquemático de las familias de lenguas Indoeuropeas.



ANEXO 2. Descripción de manuales

MANUAL / NIVEL	ENFOQUE	SONIDO	ACTIVIDAD	PÁGINA
<i>Rápido, rápido</i>	perceptivo	/r/	Actividad de <i>input</i> . Sin descripción fonética. Ejercicios de percepción fonética.	Página 199
<i>Sueña</i> B1	Perceptivo / articulatorio Orientación integradora.	Sistema consonántico del español	Descripción fonética de las consonantes que crean dificultad en español. Uso de símbolos fonéticos. Actividades de <i>input</i> y <i>output</i> .	Página 58
<i>Hablamos</i> A1+	Perceptivo / articulatoria	/r/	Reglas ortográficas. Ejercicios secuenciados de <i>input</i> y <i>output</i> .	Página 10
<i>Pasaporte</i>	Perceptiva/articulatoria	/r/	Distribución confusa de los ejercicios. No hay descripción fonética. Añade un apéndice de fonética y ortografía.	Página 76 apéndice 151
<i>Gente</i> 3 B1	_____	_____	No se trata la fonética ni la pronunciación	
<i>Aula</i> 3 B1	_____	_____	No se trata la fonética ni la pronunciación	
<i>Aula</i> 4 B1	_____	_____	No se trata la fonética ni la pronunciación	

PRISMA Progresa B1	_____	_____	No se trata la fonética ni la pronunciación	
Español Lengua Viva 2 B1	_____	_____	No se trata la fonética ni la pronunciación	
Nuevo Avance 4 B1.2	_____	_____	No se trata la fonética ni la pronunciación	
Gramática básica del estudiante de español A1-B1	Perceptivo	/r/	Reglas ortográficas de la /r/ y su pronunciación. Un ejercicio basado en el contraste /r/ simple y /r/ múltiple.	Pgs. 243-244

ANEXO 3: Cuestionario de la fase 1

CURSO DE FONÉTICA	FECHA:
NOMBRE:	
<p>Para calentar motores sobre la fonética de una lengua extranjera, contesta el siguiente cuestionario:</p> <p>1. La entonación del español te resulta difícil y puede crearte problemas cuando comunicas en español: SÍ <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/></p> <p>2. Los errores fonéticos que crees que tienes a qué pueden deberse: a) influencia de tu lengua materna b) inexistencia en tu lengua materna c) nunca nadie me los ha corregido</p> <p>3. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil de pronunciar? /r/ /d/ /j/ /R/ /z/</p> <p>4. ¿Qué sonidos de los siguientes te resulta más difícil percibir cuando oyes hablar a nativos? /R/ /D/ /T/ /G/ /Z/</p> <p>5. ¿Qué diferencia hay entre PERO / PERRO?</p>	

ANEXO 4: Cuestionario de la fase 2

CURSO DE FONÉTICA

NOMBRE:

FECHA:

Completa el siguiente cuestionario:

A) Marca la frase que has escuchado , señala la /r/ y escribe si es simple o múltiple:

1. Una pera es una fruta / una perra es un mamífero
2. Soy paraguaya / la parra da uvas.
3. La vara es de madera / el serrín es madera en polvo
4. "Rasca y Pica" son dibujos animados / Spiderman es el hombre araña en España.

B) Marca la frase que has escuchado:

1. Había una pera en mitad del patio / había una perra en mitad del patio
2. ¡Mira! ¡Un accidente! / La mirra es una especie.
3. "Para" es una preposición / la parra es una enredadera
4. "Mi carro" es una canción muy popular / Caro y barato son antónimos.

C) Después de oír cada palabra, marca la casilla correspondiente:

/r/ simple	PERO	/r/ múltiple
SÍ NO	ARADO	SÍ NO
SÍ NO	TARRO	SÍ NO
SÍ NO	ARO	SÍ NO
SÍ NO	ROSA	SÍ NO
SÍ NO	ENRIQUE	SÍ NO
SÍ NO	SERIE	SÍ NO
SÍ NO	CARRO	SÍ NO
SÍ NO	RIÑA	SÍ NO
SÍ NO	LARRA	SÍ NO
SÍ NO	TORO	SÍ NO
SÍ NO	BURRO	SÍ NO
SÍ NO	RASCA	SÍ NO
SÍ NO	CARRARA	SÍ NO
SÍ NO	PRARALTE	SÍ NO

D) Marca la palabra que oigas:

- | | |
|-----------------------|-------------------|
| a. hiero / hierro | d. amara / amarra |
| b. enterar / enterrar | e. pero / perro |
| c. curo / curro | f. caro / carro |

E) Lee esta secuencia de palabras y marca las que te resulte difícil pronunciar:

carro tarde primo pero tiro tarro rosa aroma padre grasa

trato puro barro restar mirar reverso madre dentro para drama

F) Lee estos fragmentos hasta completar la frase y marca los sonidos que te resulten difíciles:

Caro

Es más caro

Porque el verde es más caro

Un carro rojo porque el verde es más caro

Se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

Pedro se ha comprado un carro rojo porque el verde es más caro

ANEXO 5: Dossier de las actividades del experimento

ÍTEM 1

BIODATA

HOMBRE MUJER

EDAD:

NACIONALIDAD:

ESTADO DEL QUE PROCEDE:

LENGUA MATERNA:

OTRAS LENGUAS QUE HABLA:

ESTUDIOS:

TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL:

ÍTEM 2

Escucha estas frases leídas por otros estudiantes de español y marca las palabras con /r/ que creas que están mal pronunciadas:

1. La roca tiene forma de estrella
2. El perro es un animal noble, el gato es un animal arisco
3. El peralte de la carretera está mal construido
4. A los guerreros heridos los curó un medico en un carro.
5. La tierra de Mérida es roja.

ÍTEM 3

Escucha cada frase y escribe r o rr donde corresponda

- 1.- La __oca tiene fo__ma de est__ella.
2. El pe__o es un animal noble, el gato es un animal a__isco.
3. El pe__alte de la ca__ete__a está mal const__uido.
4. A los gue__e__os he__idos los cu__ó un medico en un ca__o.
- 5.- La tie__a de Mé__ida es __oja.

ÍTEM 4

Combinación de los sonidos /tr/ y /dr/ que crean dificultad en los hablantes de inglés:

A. Lee estas frases prestando atención al punto de articulación de los fonemas /t/ y /d/ en español:

1. La madre de Andrés tiene tres monedas de oro
2. Tres tristes tigres en un trigal
3. El tren de rota a Madrid tendrá un retraso de tres horas
4. Adriana es una chica triste pero trata de ser feliz
5. La tragicomedia y la tragedia son géneros dramáticos

B. Elige una frase, pronúnciala y explica el punto de articulación, escribiéndolo brevemente.

ÍTEM 5

El sonido /r/ en combinación con las 5 vocales Vamos a oír algunas palabras que tendremos que repetir.						
a						
RACIÓN		RATÓN		MARTES		SARDINA
i / u						
RÍO		RUSOS		RUIDO		RICO
e / o						
RESPE TO	ROCA	TREN	CORTO	TERRÓN	PEREZA	PERREO

ÍTEM 6

ADIVINA A DIVINANZA ¿DE QUÉ HABLAMOS?
Completa con una palabra con "r" que hemos pronunciado antes.

VOCAL A

Micky Mouse es un _____
Después del lunes viene el _____
Una tapa grande es una _____
Este tipo de pescado se llama _____

VOCAL I/U

Las personas de Rusia se llaman _____
Persona que tiene mucho dinero _____
Las motos grandes hacen mucho _____
El Mississippi es un _____

VOCAL E/O

A las personas mayores hay que tenerles _____
Una piedra grande es una _____
Fuimos de Granada a Sevilla en _____
Lo contrario de largo es _____
El azúcar para el café o el té se llama _____
Me da mucha _____ lavar los platos
Un baile muy famoso en el Caribe es el _____ pero no es un perro.

ÍTEM 7

¿Cuál es más difícil de pronunciar?
Marca tu opción y explícalo.

RACIÓN / RATÓN _____
¿POR QUÉ?

RÍO / RUIDO _____
¿POR QUÉ?

ROCA / TREN _____
¿POR QUÉ?

CORTO / PERREO _____
¿POR QUÉ?

PEREZA / TERRÓN _____
¿POR QUÉ?

ÍTEM 8

Lee los siguientes textos donde aparecen algunas de las palabras anteriores y ten cuidado con la pronunciación de la /r/.

El fin de semana fuimos a Málaga en TREN y comimos en la playa una RACIÓN de SARDINAS y después un café CORTO con dos TERRONES de azúcar.

Las vacaciones pasadas conocimos a un hombre RUSO muy RICO que nos invitó a una discoteca donde había mucho RUIDO.

Cerca del RÍO había muchas ROCAS y en una había un RATÓN tomando el sol.

El MARTES vamos a la fiesta de Ana y nos va a enseñar un baile de su país que se llama PERREO.

ÍTEM 9

Lee estos fragmentos hasta completar la frase:

La fruta
La fruta en verano
La fruta en verano es más rica
La fruta en verano es más rica y tierna
La fruta en verano es más rica y tierna que en invierno

ÍTEM 10

Lee estos fragmentos hasta completar la frase:

El ratón todos los martes come una ración de sardinas con roquefort.
El ratón todos los martes come una ración de sardinas
El ratón todos los martes come una ración
El ratón todos los martes
El ratón

ANEXO 6. Cuestionario de retroalimentación

BIODATA

NACIONALIDAD

ESTADO

HOMBRE / MUJER

EDAD

TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL

1. ¿Puedes dar tu opinión sobre esta investigación de fonética? (Escribe lo bueno y lo malo).
 2. Después de las explicaciones y prácticas, ¿crees que has mejorado tu pronunciación de la /r/?
SÍ / NO
¿Cómo lo has logrado?
 3. Ahora entiendes mejor a la gente, la tele, etc. Y ¿la gente te entiende a ti? (Explica si puedes alguna situación)
 4. ¿Recuerdas los ejercicios que grabamos? ¿Puedes valorarlos de 0 a 5?
0 = NADA / 5 = FANTÁSTICO
- Ítem 1 Ítem 4 Ítem 7 Ítem 10
Ítem 2 Ítem 5 Ítem 8
Ítem 3 Ítem 6 Ítem 9
5. ¿Qué consejos nos darías para mejorar la didáctica de la fonética?