

V ENCUENTRO BRASILEÑO DE PROFESORES DE ESPAÑOL

instituto cervantes

belo horizonte



LOS ALUMNOS HABLAN, PERO ¿CÓMO, CUANDO Y QUÉ CORREGIRLES?

[los a'lumnos 'aβlan↓ || pero 'ko↑mo || | 'kwaŋ↑do | i | 'ke↑ kore'xirles]

ADRIANA MARÍA RAMOS OLIVEIRA
INSTITUTO CERVANTES DE SÃO PAULO

"...la forma en que un extranjero pronuncia la lengua de una comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que despierta entre los integrantes de este medio..." (In: Instituto Cervantes, 2006. Plan Curricular del Instituto Cervantes. Niveles de Referencia para el Español. Madrid: Biblioteca Nueva)

"El profesor tiene que transmitir al alumno la idea de que es factible adquirir una pronunciación clara, aceptable y comprensible para el hablante nativo, (...) pero en el proceso de adquisición entran en juego muchas variables, que, con frecuencia, escapan a su propio control". (Ídem Op. Cit.)

"...la enseñanza de la pronunciación resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE". (Ídem Op. Cit.)

INTRODUCCIÓN

Aunque se diga que la enseñanza de la pronunciación debe ocupar un lugar relevante en el marco de la enseñanza del español como lengua extranjera (LE), en la mayoría de los manuales que se dedica a esta labor, no se aborda este tema con la profundidad necesaria ya sea por imposición del mercado, falta de interés o falta de conocimientos adecuados.

Según Poch (1999), los motivos de esta contradicción pueden ser diversos pero se concentrarían básicamente en dos. Por un lado, la creencia de que la atención que se

presta a la pronunciación se detiene en el momento en que el alumno es capaz de comunicarse -aunque presente algunas deficiencias- y, por otro, el hecho de que los profesores de español como LE en su etapa de formación, generalmente, no han recibido / reciben enseñanzas relacionadas con el aprendizaje y más importante aún, con la enseñanza, de la pronunciación como las han recibido en lo tocante a cuestiones gramaticales o léxicas, por ejemplo.

El reciente *Plan Curricular de Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español* (2006) recoge que la gran aspiración de los alumnos de lenguas extranjeras es alcanzar la pronunciación de un nativo, entre otros motivos, porque su grado de aceptación en la comunidad extranjera será tanto mayor como mejor sea su acento.

A la hora de enfocar la enseñanza de la fonética y la fonología en el marco del español LE, hay que plantearse una serie de cuestiones tales como: ¿cuáles son las nociones fundamentales de fonética y fonología que debe conocer el profesor de español LE? ¿Cómo abordar el problema de la norma de la pronunciación que se debe enseñar tanto en lo que respecta a los sonidos como en lo referente a la entonación? ¿Cómo modificar y corregir la pronunciación de los alumnos sin ser pesado? ¿Qué variante del español enseñar? Y muchas más, que evidentemente no podemos ni pretendemos abordar o resolver en este minicurso.

Sin embargo, la idea de este taller surgió a partir de la observación de las dificultades de nuestros alumnos brasileños de español LE en clase respecto a la pronunciación y, principalmente, de los comentarios de los compañeros sobre lo perdidos que se sienten, ellos los profesores, a la hora de corregir a sus alumnos en la producción de determinados sonidos o ¿cómo, por qué, cuándo y qué corregirles?

Por todo ello y a partir de las referencias recogidas tanto en el *Marco Común Europeo de Enseñanza de las Lenguas (MCER)* como en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*, este minicurso pretende, por un lado analizar los problemas que presentan los alumnos brasileños de español LE y, por otro, ofrecer herramientas que nos ayuden a enseñar, perfeccionar y corregir los elementos prosódicos que subyacen la pronunciación del español en general.

¿PORTUGUÉS, ESPAÑOL O PORTUÑOL? COMPARACIÓN ENTRE AMBOS SISTEMAS FONÉTICOS

A partir del sílabo presente en el *MCER* y en el *PCIC* para la pronunciación, este curso se diseñó desde una perspectiva comparativa / contrastiva entre los sonidos del portugués (de Brasil) y del español y teniendo en cuenta el inventario que tendrían que tener los alumnos de un nivel B en este caso.

Está claro que ambos idiomas poseen una amplia gama de variantes determinadas por muchos factores y que sería muy difícil abarcar todas las características de dichas

variantes. De esta manera, la puntualización sobre las diferencias entre ambos sistemas fonéticos que se hará aquí, presentará, de forma general, las principales distinciones entre ambas lenguas sin fijarse o atenerse a ninguna variedad en particular.

Asimismo, debido a la complejidad que implican tanto la enseñanza como el aprendizaje de la pronunciación, no hemos seguido un único modelo metodológico y hemos optado por un análisis y una consecuente aplicación de cuño ecléctico e integrador.

Aunque haya una especie de consenso entre los especialistas sobre una posible progresión en la enseñanza de la pronunciación para que se alcance una calidad global¹, en el caso de los alumnos brasileños de español LE, hemos decidido empezar por mostrarles cuáles son las diferencias en la pronunciación de los segmentos del español que les pueda presentar algún problema, pasar enseguida a la pronunciación de grupos de palabras sin corregir apenas los elementos suprasegmentales (sólo la emisión del segmento) y, por último, una vez que consideramos que ya dominan el fonema en sí, darles claves de entonación, ritmo y acento porque creemos que tanto la progresión como el establecimiento de una jerarquía de problemas fonéticos se tienen que hacer a partir de la lengua materna (LM) del alumno, en ese caso, el portugués.

Respecto al análisis contrastivo, se sabe que existen una serie de estrategias que ayudan a disminuir lo que se denomina como acento extranjero y la fonética contrastiva, usada de modo adecuado, puede constituir una primera herramienta para la predicción de errores. Para esto, hace falta que el profesor haga un estudio de la interlengua de sus alumnos, prediciendo, en planteamientos contrastivos, los errores de pronunciación en LE.

Basándonos en un criterio de similitud fonética, podemos deducir que:

1. existen sonidos idénticos en LM y en la LE que no crearán dificultades en el aprendizaje;
2. hay sonidos nuevos en la LE sin equivalencia en la LM, en los que es posible alcanzar una producción muy cercana a la experta, porque no hay sonidos parecidos en la LM que puedan causar interferencias;
3. existen sonidos similares en la LM y la LE que sufren mucha interferencia y, por tanto, provocan más problemas en el aprendizaje.

Teniendo esto en cuenta, al comparar las vocales y las consonantes del portugués con

¹ Lo recomendable es que se empiecen por los elementos que podrían afectar un intercambio comunicativo: los suprasegmentales: entonación, ritmo, tono y, que después se enseñen los segmentos propiamente.

las del español, se observan las siguientes diferencias y/o similitudes:

VOCALES

Las características de una vocal se establecen teniendo en cuenta tres criterios básicos involucrados en su realización: la posición vertical de la lengua dentro de la cavidad bucal durante su producción (baja, media y alta); su posición horizontal (anterior, central, posterior) y el redondeamiento o no de los labios (labializado, deslabializado). A partir de ahí, podemos ver que:

	anterior		central	posterior	
	labializada/deslabializada	labializada/deslabializada		labializada/deslabializada	labializada/deslabializada
	España	Brasil		España	Brasil
alta	/i/	/i/		/u/	/u/
media	/e/			/o/	
media cerrada		/e/			/o/
media abierta		/ɛ/			/ɔ/
baja			/a/		

Analizando dicho cuadro, se ve un hecho largamente conocido en lo que respecta al número de fonemas vocálicos orales en ambas lenguas ya que se sabe que el español posee 5 fonemas vocálicos mientras que el portugués posee 7. Partiendo de este dato, el profesor de español como LE puede intuir o prever que sus alumnos brasileños probablemente tendrán problemas con estos fonemas que están presentes en su LM pero no en la LE.

Además, se sabe que en el sistema vocálico del portugués son habituales las vocales nasales, y un alumno brasileño tendrá que aprender a no nasalizarlas tanto cuando hable en la LE porque éste no es un rasgo propio del español, aunque aparezca en determinados contextos.

Asimismo, también deberá intentar que la /ɛ/ y la /ɔ/ átonas finales no se cierren, y evitar que la sílaba postónica final se "pierda". Igualmente, deberá reducir la apertura de las vocales /ɛ/ y /ɔ/ ya que el español no las posee como fonemas.

Partiendo de estos datos y sumándoles nuestra experiencia como profesores de español LE a brasileños, podemos prever que, en lo que respecta al vocalismo, las principales dificultades que encontrarán nuestros estudiantes serán:

- Evitar la pronunciación de los fonemas /ɛ/ y /ɔ/ del portugués que son inexistentes en español; desde un punto de vista fonético, esto puede reformularse de la siguiente manera: intentar mantener las características de [e] y [o] españolas dentro de su campo de dispersión en español, sin invadir las zonas correspondientes a [ɛ] y [ɔ] del

portugués;

- Evitar la relajación de la pronunciación de los fonemas /e/ y /o/ del portugués en contextos átonos finales para que no entren en el área de dispersión de [i] y [u], respectivamente, cuando se habla en español.
- Evitar alargar las vocales tónicas y los diptongos crecientes;
- Evitar la pronunciación de los diptongos crecientes como si fueran hiatos: [dʒi-á- ri- u] diario.
- Evitar la diptongación de las vocales **a**, **e**, **o**, **u** tónicas seguidas de /S/: paz - [pái]; vez - [véi]; voz - [vói]; luz - [lúi]. Evitar la excesiva nasalización de las vocales tónicas orales aunque estén en contexto nasal en español.

CONSONANTES

Lo que caracteriza un sonido consonántico es la producción de contactos, atritos o estrechamientos en el aparato fonador. Sus características principales estarían relacionadas con el MODO y el LUGAR de articulación y con la vibración o no de las cuerdas vocales. Así, al comparar los fonemas de ambas lenguas, teniendo en cuenta los que son propios en cada una de ellas, vemos que:

Lugar	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	Esp	Bra	Esp	Bra	Esp	Bra	Esp	Bra	Esp	Bra	Esp	Bra	Esp	Bra
Oclusivas sordas	/p/				/t/									/k/
Oclusivas sonoras	/b/				/d/		/θ/							/g/
Fricativas sordas			/f/						/s/		/ç/			/x/
Fricativas sonoras			/v/	/β/					/z/	/ʒ/	/ʝ/			/ŋ/
Africada sorda											/tʃ/			
Africada sonora											/dʒ/			
Nasales	/m/				/n/						/ɲ/			
Vibrante simple									/r/					/R/
Vibrante múltiple									/r̄/					
Aproximante			/w/									j		
Laterales									/l/		/ʎ/			

Cabe resaltar que la intención no es predecir todos los errores basándonos solamente en la comparación de los dos sistemas lingüísticos porque muchas de las diferencias visualizadas en las tablas anteriores, o no representan dificultades en potencial a los alumnos, o mucho de sus errores no encontrarán una explicación sencilla en una mera comparación entre ambas lenguas. Sin embargo, si analizamos los fonemas del portugués y del español y añadimos a esta información nuestra experiencia de clase, podremos predecir algunos posibles errores relacionados con las consonantes que los alumnos brasileños tendrán a la hora de hablar en español LE, como por ejemplo:

- La inserción de una vocal epentética /i/ después de consonantes oclusivas haciendo que el fonema pase de postnuclear a prenuclear: apto - [ápitu]; compacto - [kõ^m pákitu].
- La palatalización de /t/ y /d/ delante de /i/ con sus consecuentes alófonos [tʃ] y [dʒ] y una consecuente interferencia con el fonema /tʃ/ del español que se realiza en otro contexto y corresponde a otra grafía.
- Ausencia de los alófonos fricativos [β], [ð], [ʎ].
- Presencia de los fonemas fricativos sonoros /v/, /z/, /ʒ/ y del sordo /f/.
- Mayor grado de nasalización de los fonemas /m/, /n/ y /ɲ/.
- Problemas con la pronunciación del fonema /R/ especialmente de la vibrante múltiple, y presencia de alófonos sordos o sonoros velares o uvulares en posición postnuclear o al final de sílaba.
- Vocalización del fonema /l/ en posición final de sílaba llegando a transformarlo en una especie de semivocal [u] o [w].
- Aspiración de la letra "h" (por interferencia del inglés) cuando en portugués tampoco tiene sonido.

Por lo que hemos visto, los problemas que los alumnos pueden tener, derivan tanto de los sonidos del español que no están presentes en portugués, como de los sonidos y/o distinciones que aunque estén presentes en portugués, sufren un proceso de transposición al español.

Una vez analizados los aspectos fonéticos y fonológicos de la interlengua de los estudiantes, habrá que realizar una clasificación jerarquizada de los errores para proceder a su corrección.

Para empezar, hay que establecer una separación clara entre los errores de tipo fonológico (alteran el significado) y los de tipo fonético (se refiere al acento).

Asimismo, tenemos que diferenciar entre, por lo menos, tres categorías:

1. los problemas de pronunciación que impiden la comunicación;
2. los que la dificultan;
3. los que no la dificultan a pesar de que no correspondan a una pronunciación experta de la LE.

¿CÓMO, CUÁNDO Y QUÉ CORREGIRLES?

Antes de empezar a corregir propiamente, tenemos que tener claro el concepto de error. Dicho concepto se ha ido reformulando a lo largo del tiempo y en función de las diferentes corrientes metodológicas. Sin embargo, las varias propuestas de definición o tratamiento del error terminan por convergir a un mismo punto: si los errores son el resultado de la elaboración de hipótesis que los alumnos hacen sobre la lengua extranjera, la corrección debe centrarse en ofrecer el estímulo necesario para que las mencionadas hipótesis se reformulen a lo largo del aprendizaje.

Según Corder (1991), proporcionarle al alumno la forma correcta no debe ser siempre la única manera, tampoco la más eficaz, de corregirlo ya que puede bloquearle el camino para que siga probando propuestas alternativas. De ahí que, hacer que el alumno intente descubrir la forma correcta puede, con frecuencia, ser más instructivo tanto para él como para el profesor.

Varios autores presentan algunas formas de corregirle al alumno: Hill & Lewis (1985), creen que si un profesor considera necesario corregir un error en el momento en que se produjo, lo único que tiene que hacer es interrumpir al alumno con una expresión facial o con un gesto para que el alumno lo interprete como estímulo a la reformulación de algo que no se realizó de manera adecuada. Dichos autores defienden la idea de que lo mejor es la autocorrección y si el alumno ha sido capaz de reformular el error y autocorregirse, entonces el profesor ya no tiene que hacer nada.

Caso el alumno no haya sido capaz de reformular su error, el profesor debería propiciar la corrección ofreciendo pistas sobre dónde está el problema y a través de los otros estudiantes, de forma a fortalecer la actividad colectiva y no cohibir de manera individual al alumno que produjo el error. Solamente si ninguna de esas dos estrategias funciona, el profesor debe ofrecer la forma correcta directamente. En cuanto a los errores de pronunciación, los autores afirman que su identificación no se debe hacer de manera aislada (teniendo en cuenta sólo la palabra en la que aparezcan), sino que hay que identificar el sonido que se ha realizado inadecuadamente.

Chaudron (1995), presenta algunas posibles reacciones de los profesores frente a los

errores de los estudiantes. Dichas reacciones se podrían dividir en dos grandes grupos, siendo que el primero reuniría las formas de corrección que no estimulan la participación del estudiante en la reconstrucción del enunciado mal producido o de un error puntual presente en el enunciado; mientras que el segundo estaría constituido por procedimientos que pueden incitar al alumno a corregir los errores a partir de sus conocimientos sobre la lengua meta o por la reformulación de hipótesis sobre esa lengua.

Siendo esto así, en el primer grupo tendríamos las siguientes reacciones: espera a que el alumno termine su enunciado y enseguida lo corrige; manifiesta aprobación en cuanto el error se produce, pero enseguida lo corrige; ofrece la respuesta correcta al alumno cuando éste no es capaz de contestar; corrige el error y pasa a otro tema; informa la causa del error.

Ya en el segundo grupo, las reacciones del profesor recogidas por el autor son: interrumpe el discurso antes o después de que el alumno haya concluido la producción del enunciado que contiene el error; llama la atención sobre el error; demuestra rechazo a una parte o a todo el enunciado; repite solamente el fragmento de la producción del alumno; enfatiza, repite o utiliza un tono interrogativo para marcar la parte del enunciado que contiene el error; pide que el alumno se autocorrija; solicita que otro alumno corrija el error del compañero; ignora el error y cambia de tema o acepta el contenido; añade material lingüístico.

Para Krashen (1991), el aprendiz adulto de LE desarrolla, simultáneamente dos sistemas independientes para utilizar la lengua que está aprendiendo: la adquisición y el aprendizaje. La adquisición sería la capacidad de adquirir y asimilar las habilidades lingüísticas de modo natural, o sea, sin que haya una atención consciente a los patrones lingüísticos, mientras que el aprendizaje sería el proceso aprendido que se desarrolla de forma consciente, en un contexto formal de enseñanza, y a partir de exposiciones a situaciones formales de la lengua meta.

Eso implicaría que las producciones de los estudiantes en LE se iniciarían por el sistema adquirido, mientras que el sistema aprendido operaría como una especie de monitor en la reformulación de los enunciados que él considerara como incorrectos.

De acuerdo con el autor, los errores que aparecen en las situaciones donde exista la posibilidad de actuación del monitor, reflejan la representación mental consciente que cada hablante tiene de las regularidades de la lengua meta y, por lo tanto, son más idiosincrásicos que los que se producen a partir del sistema adquirido. Tal mecanismo -el de autocorrección- depende del acceso al sistema aprendido y viabiliza los ajustes lingüísticos que el estudiante realiza sobre el sistema adquirido.

Asimismo, Krashen (1982) considera que el uso del monitor sólo puede darse en presencia de tres elementos: el alumno tiene que disponer de TIEMPO suficiente para acceder a las reglas conscientes del sistema aprendido y reflexionar sobre ellas;

atención enfocada a lo que se está produciendo, principalmente con ENFOQUE EN LA FORMA y, por último, el CONOCIMIENTO DE LAS REGLAS de la lengua meta.

Además, el autor afirma que, por un lado, el papel del aprendizaje consciente se considera limitado en el desarrollo de la LE pero que, por otro, posibilita que el estudiante recurra a ítemes que aún no ha adquirido.

Aunque la utilización del monitor pueda ser rentable en muchos casos, su estimulación externa por parte del profesor debe hacerse de manera dosificada porque la excesiva exigencia a la autocorrección puede llevar al estudiante a controlar excesivamente sus producciones a través del acceso constante al sistema aprendido y, esa dinámica puede contribuir a que se convierta en un súper usuario del monitor, haciendo que sus producciones en la lengua meta tiendan a la tartamudez y sean truncadas debido a la gran preocupación con la forma, olvidándose de la fluidez de la comunicación.

Si por un lado está el profesor que incita al alumno a la autocorrección o el que lo corrige continuamente, por otro está el profesor que no corrige nunca. Partiendo del presupuesto de que esta postura -la de no corregir- es consciente, la idea sería la de que el profesor no corrige porque cree que cada alumno va a desarrollar su competencia lingüística (en nuestro caso, la fonética), siguiendo su propio ritmo y a partir del input que se le ofrece. Probablemente, ese profesor no cree que todo lo que enseña a sus alumnos, es inmediatamente asimilado por ellos, sea en el aprendizaje o en la adquisición. Así, el profesor que adopte esa postura, debe concentrar sus esfuerzos en ofrecerle al alumno un input relevante, comprensible y provisto de estructuras nuevas para que el alumno pueda, de este modo, apoyarse en el contexto o en sus conocimientos extralingüísticos para comprender e interactuar.

Citando otra vez a Corder (1992), este autor dice que la creciente valorización de la habilidad comunicativa en la enseñanza de lenguas extranjeras, ha hecho que se dude del real efecto que una enseñanza correctiva formal pueda ejercer sobre el aprendizaje. Este pensamiento se fundamenta básicamente en la creencia de que el conocimiento de la lengua se desarrolla, en gran parte, independientemente de la enseñanza específica.

De hecho, actualmente, no hay estudios relacionados con la adquisición que comprueben que los efectos de la fosilización, por ejemplo, puedan evitarse en el proceso de enseñanza/aprendizaje, porque el énfasis de esos estudios suelen ponerse en el desarrollo de las habilidades comunicativas individuales de los alumnos.

La creencia de que nada o muy poco de lo que se enseña en el aula se adquiere por los alumnos, forma parte de la filosofía que rige la elaboración de los métodos comunicativos de enseñanza de LE que, al seguir esta convicción, desconsideran o apenas valoran el papel de la instrucción y de la corrección formal. De ahí que, a partir de esta perspectiva, la exposición al input en clase funcionaría como el único estímulo

a la superación de las dificultades específicas de los alumnos en relación con la lengua meta.

Sin embargo, en el caso de la enseñanza / aprendizaje de lenguas tan próximas como es el caso del portugués y del español, no podemos creer que sólo el input ofrecido al alumno, vaya a ser lo suficiente para revertir los casos de desaparición de distinciones entre los elementos pertenecientes a ambas lenguas en situación de contacto y, sobre todo, los errores propensos a la fosilización en la interlengua de los alumnos.

Aún sabiendo que las correcciones que se hacen en el aula, son muchas veces ineficaces, algunos profesores siguen manteniéndolas o bien porque no poseen el conocimiento teórico necesario, o bien porque les falta el estímulo para cambiar; sin mencionar, claro, los innumerables factores externos, ajenos a sus decisiones, pero que le impiden la introducción de actitudes innovadoras y/o nuevas propuestas.

Aunque apenas haya estudios específicos que traten la corrección fonética² en alumnos brasileños de español, podemos decir que los estudios en esa área hechos para otras lenguas extranjeras, apuntan a la autocorrección como la responsable por los mejores resultados en la producción oral de los estudiantes frente a la corrección inmediata.

La proximidad entre el portugués y el español ofrece todas las ventajas para que el alumno pueda interactuar en la lengua que está aprendiendo desde su primer contacto. Sin embargo, esta proximidad puede ser un cuchillo de doble filo ya que, por un lado, el alumno puede creer que está hablando en la LE, cuando en realidad está transponiendo los sonidos de su lengua materna y, por otro, el profesor puede tener dificultades a la hora de definir procedimientos equilibrados de corrección, más aún si dicho profesor también tiene conocimientos de la LM del alumno.

De ahí que hace falta que el profesor primero desconecte sus conocimientos relacionados con la LM del alumno para no ser demasiado tolerante respecto a la producción de los mismos porque al fin y al cabo, lo entenderá. Es decir, partiendo de esa premisa, el alumno siempre será capaz de comunicarse y, segundo, que ajuste su grado de tolerancia a los errores de los alumnos en función del nivel que en el estén.

Respecto a la mencionada proximidad entre el portugués y el español, lo que siempre se manifiesta entre los estudiantes son dos tipos de reacciones: la primera es la de desconfianza porque el alumno sabe que puede entender y hacerse entender, pero necesita conocer las diferencias para estar seguro de que está hablando en una lengua y no en otra, ni tampoco en una mezcla de las dos. La otra reacción es que al alumno todo le parezca tan igual y tan fácil, que realiza producciones, en principio, superiores al nivel en el que se encuentra, pero favoreciendo la desaparición de las distinciones entre ambos idiomas, lo que propicia la formación de una interlengua

² Ver Brandão, 2003.

basada no en la LE propiamente dicha, sino en los patrones de la LM del alumno.

Cabe resaltar que ambas reacciones, cada una a su manera, aseguran un único tipo de producción en el caso de los alumnos brasileños de español: el portuñol. Ya sabemos que el estudiar una LE muy próxima a nuestra LM no siempre nos trae ventajas y muchos autores³ opinan que en el caso de lenguas próximas como el portugués y el español, los alumnos tiene que saber que todavía no saben muy bien la nueva lengua y que pueden (y van) a cometer muchos errores en el nuevo idioma justamente debido a esa presunta similitud. Es decir, hay que demostrarles a los alumnos, desde el principio y en todos los estadios del aprendizaje, que ambas lenguas en contacto, poseen características propias y auténticas que tienen que ser consideradas.

Las técnicas convencionales utilizadas en la corrección de los errores, son ineficaces en el caso de lenguas próximas. Está claro que sólo ofrecer la forma correcta o proceder a la técnica de repetición, son procedimientos exhaustivos, inconsistentes, desprovistos de utilidad y que no corresponden a las expectativas de los alumnos: que es la de comunicarse, aun de forma incorrecta, en la lengua meta. Además, una excesiva corrección puede acentuar la inseguridad en los estudiantes para los que la similitud entre ambas lenguas compromete su autonomía respecto al profesor.

Si las técnicas convencionales mencionadas anteriormente se consideran poco productivas en lo que respecta la corrección fonética, por otro lado, el incentivo a la autocorrección estimula el acceso a las representaciones conscientes que el alumno posee de la lengua meta, promocionando la reformulación del error en cuanto ocurra. Sin embargo, hay que tener en cuenta que la utilización de esta técnica, en el caso de lenguas próximas, no debe perjudicar e impedir que los elementos aprendidos asciendan a adquiridos (conforme la distinción de Krashen, 1977), porque el alumno puede querer prescindir de la agudeza fonética, por ejemplo, y pasar a expresarse no en la lengua meta, sino en una lengua próxima.

Según Colin Rodea (1990), si el estudiante abandona el nivel consciente, manifiesto por la autocorrección, ya no será capaz de identificar la presencia de elementos resultantes de las interferencias de su LM en la producción de su lengua meta⁴.

Este hecho evidencia que las distinciones entre el portugués y el español (algunas veces, mínimas) no son pasibles de incorporación solamente a través de técnicas de sistematización convencionales. De ahí que, debido a la compleja tarea de indicar o establecer los procedimientos de corrección de errores fonéticos adecuados a la

³ Ver Colin Rodea, 1990; Ferreira, 1997; González, 1999; Lombello, El Dash & Baleeiro, 1983, entre otros.

⁴ Es curioso observar que ese fenómeno también se da en los hablantes nativos del español que llevan mucho tiempo viviendo en Brasil. La mayoría de ellos, ya han incorporado tantos elementos de la lengua meta (el portugués) en su momento, que ya no identifican sus interferencias cuando se expresan en su lengua materna.

enseñanza/aprendizaje de lenguas próximas, Brandão (2003) propone que los esfuerzos de los profesores se dirijan más bien al tratamiento de los errores y no tanto a su corrección.

Mientras que la corrección se limitaría a las estrategias utilizadas por el profesor para evidenciar las inadecuaciones que el alumno ha cometido, el tratamiento implicaría en la detección del problema, diagnóstico y una propuesta de acciones que alterarían las causas y, consecuentemente, los efectos de los errores.

Citando una vez más el *MCER*, en lo que respecta a la pronunciación, deberíamos preguntarnos ¿cómo esperamos o exigimos que los alumnos desarrollen su capacidad de PRONUNCIAR una lengua?

- simplemente mediante la exposición a enunciados auténticos;
- por imitación a coro de:
 - o el profesor,
 - o grabaciones de audio de hablantes nativos,
 - o grabaciones en vídeo de hablantes nativos;
- mediante el trabajo individual en el laboratorio de idiomas;
- leyendo en alto material textual fonéticamente significativo o textos transcritos fonéticamente;
- mediante el entrenamiento auditivo y con ejercicios fonéticos de repetición;
- mediante el entrenamiento fonético explícito;
- aprendiendo las normas ortoépicas (es decir, cómo pronunciar las formas escritas);
- en función del enriquecimiento o diversificación de estrategias o en función del cumplimiento de tareas;
- mediante alguna combinación de las anteriores.

Si tenemos en cuenta que muchas personas son capaces de aprender a tocar un instrumento de oído y a componer sólo con incorporar naturalmente lo que oye y lo que ve, algunos dirán que es posible aprender un sistema fonético de una lengua escuchando solamente muestras de dicha lengua e intentando incorporar los respectivos sonidos.

Está claro que la posibilidad de desarrollar determinadas habilidades por cuenta propia, independientemente de una enseñanza formal, se relaciona con un don innato que algunas personas poseen para la adquisición de un tipo específico de

conocimiento. Así, es posible que una persona también pueda, debido a un don especial, adquirir una LE deduciendo sus reglas correctas, reproduciendo sonidos de manera experta y próximos a los de los nativos de dicha lengua, etc. Sin embargo, como no todos tenemos los mencionados dones, nos toca ejercitarnos y practicar una determinada habilidad diversas veces.

Siendo esto así, aprender a pronunciar de manera clara, aceptable y comprensible, se aprende tanto OYENDO e interactuando en la lengua meta como también, y principalmente, por el esfuerzo de intentar conducir de forma armoniosa el pensamiento y el habla hacia la lengua meta, a la vez que controlamos la influencia de la LM.

Asimismo, a los esfuerzos realizados por el estudiante a la hora de aprender / adquirir el sistema fonético de la LE, hay que sumar el papel del profesor que, en el caso de lenguas próximas, debe ir más allá de ofrecer modelos, de corregir y de explicitar reglas.

Almeida Filho (1995), considera que, en primer lugar, debe haber una concienciación sobre la naturaleza de los aspectos similares engañosos, las creencias y los estereotipos de la interlengua. A partir de ahí, el autor valora una (re)sensibilización hacia la lengua meta por medio de la utilización de aspectos contrastivos salientes entre ambas lenguas y de actividades de rutina de elementos lingüísticos y discursivos con el objetivo de correcciones puntuales.

Por último, el autor considera que, debe haber un esfuerzo por parte del profesor y de los estudiantes en determinar las fronteras entre los dos sistemas lingüísticos en contacto. Además, el ejercicio de evaluación de las propias producciones, podría contribuir al crecimiento de la capacidad de discernir entre los elementos pertenecientes a una u otra lengua.

A la hora de corregir, es muy importante conocer el origen del problema pues, de esta forma, es posible incidir en ellos para reconducir las realizaciones de los estudiantes hacia los objetivos que se quiere alcanzar.

Unos primeros planteamientos de orden práctico para abordar la corrección fonética, tiene en cuenta que:

- La primera etapa del proceso de corrección fonética debe tener como objetivo incidir en la percepción de la LE y debe conseguir que los estudiantes identifiquen de manera adecuada los sonidos y los elementos suprasegmentales de la misma.
- Los errores e imprecisiones de los estudiantes en la pronunciación de los sonidos y en la realización de los elementos suprasegmentales de la LE vienen determinados por su LM. Esto presupone que, en un grupo mixto con varias nacionalidades, no todos los alumnos cometen los mismos errores y, por lo tanto, las técnicas de

corrección fonética deben estar de acuerdo con dichos errores.

- Los errores e imprecisiones afectan de la misma manera tanto a los elementos suprasegmentales como a los sonidos, debiendo corregirse ambos tipos de errores en la producción de los alumnos.

Además, desde el punto de vista del funcionamiento de la clase, el tiempo que se dedica a la corrección fonética, no debe ser mucho, pero debe ser diario. Por otra parte, el profesor también debe decidir si son aceptables o no las realizaciones de sus estudiantes. Respecto a ¿qué corregir primero? o ¿por dónde empezar?, debe ser el profesor quien establezca en función de sus alumnos, una práctica de progresión fonética teniendo en cuenta la LM, el nivel de conocimiento que tienen los estudiantes del español, etc. En nuestro caso, hemos optado, al contrario de lo que dicen la mayoría de los especialistas, por empezar con la producción de las unidades mínimas (segmentos) para después avanzar hacia las unidades globales (suprasegmentos).

Igualmente, se han desarrollado diversas estrategias para la corrección de los problemas de pronunciación (Poch, 1999). Las podemos resumir en cuatro grandes grupos:

1. LOS MÉTODOS ARTICULATORIOS (pretende que el alumno reproduzca la configuración articulatoria adecuada para la producción de un determinado sonido);
2. los pares mínimos (ofrecen la ventaja de presentar el sonido en contexto y de hacerlo en relación con diferencias semánticas y morfosintácticas);
3. LOS PROCEDIMIENTOS BASADOS EN LA AUDICIÓN Y LA IMITACIÓN (el clásico escucha/repite asume que por el simple hecho de escuchar atentamente diversas repeticiones de un determinado sonido, el alumno no sólo será capaz de reproducirlo adecuadamente sino que también lo integrará al nuevo sistema de la LE);
4. EL SISTEMA VERBO TONAL (principio de sordera fonológica. La persona que aprende una LE es sorda a los contrastes fonéticos existentes en su LM. La enseñanza se basa en una **reeducción** de la percepción para que el alumno llegue a asimilar las categorías fonéticas de la LE).

En cualquier caso, es fundamental que el profesor corrija siempre (lo que no significa a toda hora), los errores que perturban la comunicación y los errores que afectan a los elementos suprasegmentales y saber que:

- La corrección de los elementos suprasegmentales afecta a la colocación de los acentos y de la curva entonativa.
- El primer paso para la corrección fonética debe ser sensibilizar al alumno a la

percepción del modelo propuesto.

- Es aconsejable pasar a la repetición del modelo que puede realizarse desde el final del enunciado hasta el principio.
- Para la corrección de la pronunciación de los sonidos existen dos técnicas: la fonética combinatoria y la pronunciación matizada.
- La fonética combinatoria consiste en aprovechar, de manera intencionada, las modificaciones que provoca el entorno en la realización de los sonidos.
- La pronunciación matizada consiste en proporcionar al alumno un modelo que va en la dirección el sonido que debe pronunciar, pero que sea mucho más exagerado que el sonido de referencia.

¡MANOS A LA OBRA!

Según el *MCER*, deberíamos hacernos las siguientes preguntas: ¿qué destrezas fonológicas nuevas se le piden al alumno? ¿cuál es la importancia relativa de los sonidos y de la prosodia? ¿son la corrección y la fluidez fonética un objetivo temprano del aprendizaje o se desarrollan como un objetivo a largo plazo?

Contestándolas, creemos que, en el caso de nuestros alumnos brasileños, las destrezas fonológicas que les pedimos son las que les capaciten oír y percibir los diferentes sonidos del español; que tanto los sonidos como la prosodia son igualmente importantes y hay que intentar alcanzar patrones expertos en ambos; y que sí, la corrección y la fluidez fonética deben ser un objetivo que se persiga al principio porque, una vez más en el caso de los alumnos brasileños, la proximidad y similitud entre ambas lenguas, puede hacer que fosilicen determinados aspectos que, si no se tratan de forma temprana, lo más seguro es que no podamos cambiar este hábito después.

Siendo esto así y a partir de lo que se sugiere como objetivos⁵ para alumnos de un nivel B este minicurso se hará específicamente para la enseñanza de los sonidos del español y su pronunciación a brasileños, de ahí que hayamos desarrollado la siguiente progresión:

1. ALENTANDO Y ESTIRANDO: conociendo y practicando los diferentes fonemas;
2. PROGRESANDO: uniendo los fonemas, aprendiendo sílaba y acento y buscando fluidez;
3. ENTONANDO CON RITMO: poniendo los fonemas en contexto con la entonación y el

⁵ "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". In: *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*.

ritmo adecuados.

Para CALENTAR Y ESTIRAR les decimos a los alumnos que aprender una nueva base articuladora es como ir al gimnasio. Es decir, antes de que uno se ponga con los aparatos, tiene que calentar y estirar los músculos que va a utilizar antes de empezar porque si no, puede sufrir lesiones. Pues lo mismo creemos que pasa con una LE: el alumno tiene que preparar los órganos que va a utilizar, calentarlos, estirarlos y dejarlos predispuestos a la realización de nuevos fonemas.

A partir de esa idea, les presentamos a los alumnos una serie de trabalenguas especialmente diseñados para trabajar aquéllos fonemas que, como hemos previsto anteriormente, les causarán dificultades a los brasileños:

TRABALENGUAS

1) Erre con erre carreta

Erre con erre carril

Erre con erre la rueda

La rueda del ferrocarril.

2) Chiqui era una chica chiquita

Chiquita era la chaqueta de Chiqui

Porque si Chiqui tenía chica chaqueta

Chiquita sería la chaqueta de Chiqui.

3) Tres tristes tigres

Entraron en un trigal

Los tres tigres tristes

Salieron tan tristes del trigal

Como tristes entraron los tigres.

4) Un viejo de Badajoz tenía un badajo viejo.

Un día bajó abajo y subió el badajo.

Siendo el viejo de Badajoz más viejo que el badajo.

5) Seis sierras asierran seis asientos

Sesenta y seis sierras asierran sesenta y seis asientos

Setenta y seis sierras asierran setenta y seis asientos.

6) Una vieja seca seca

Seca seca se casó

Con un viejo seco seco

Que de seco se acabó.

7) Bárbara tenía una vaca

Que se llamaba Valencia

Que se vestía de blanco

Y que bailaba con botas, escoba, vosotros y Valentín.

8) El cielo en diciembre suele ser azul

Pero el cielo en marzo suele ser rosa.

9) Herido y herida tienen heridas

Heridas que hieren a herido y herida

Si cuidamos mal las heridas

Herido y herida salen heridos de sus heridas.

10) Niños barbilampiños abundan

¿Quién los desbarbilampiñará?

El desbarbilampiñador que los

desbarbilampiñare

Buen desbarbilampiñador será.

11) Lloricas son los llorones

Con sus lloreras y lloriquear

Si lloran juntos llorones y lloronas

Llorones y lloronas llenarían el mar.

12) Yaya, yayo, lelo, lela

Toca, taco, juego, juega

13) Sale sal de las salinas

Salinas que dan la sal

Si salamos mal las salinas

Salimos salados de sal.

14) Yo soy Diego, yo nada digo

Si digo o no digo soy Diego

Pero si Diego soy, yo lo digo

Digo que sí lo digo, soy Diego.

15) El buen actor tiene actitud al actuar

Si actúa bien, buen actor será.

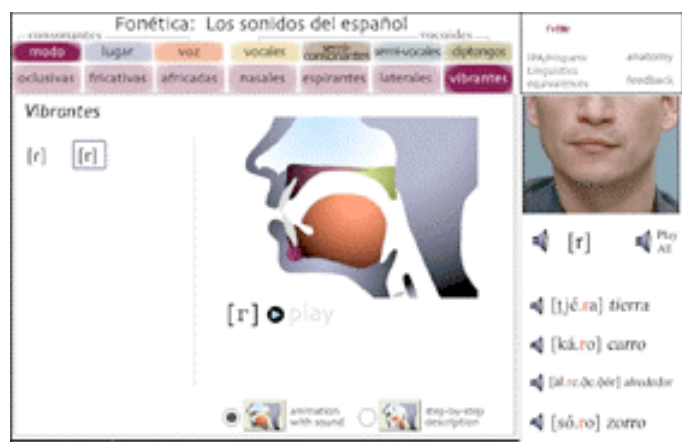
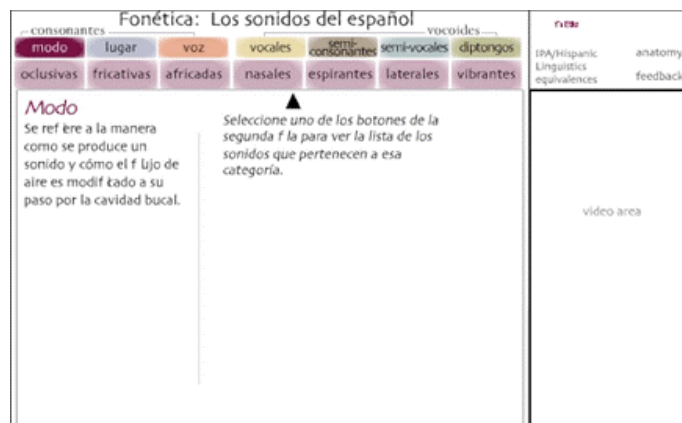
16) Pablo Pablito clavó un clavito.

¿Qué clavito clavó Pablo Pablito?

Se les enseñan a los alumnos dichos trabalenguas y se les explica qué fonemas van a trabajar en cada uno para que estén pendientes de sus realizaciones. Además, los alumnos tienen que ser conscientes de que deben practicarlos mil veces al día en dosis homeopáticas y de manera exagerada para que puedan percibir las diferencias entre ambas lenguas. Si lo hacen, estarán, a la vez, entrenando y enseñando a los órganos de su aparato fonador cómo tienen que portarse y dónde tienen que tocar para que el sonido sea lo más claro y natural posible.

Está claro que no pretendemos que los alumnos adquieran su capacidad de pronunciar dichos fonemas sólo oyéndonos a los profesores o con la práctica de los trabalenguas. Sin embargo, es un primer contacto y una llamada a la reflexión y a la percepción de los sonidos con su correspondiente representación gráfica.

Como las nuevas tecnologías ya forman parte de nuestro cotidiano, a la presentación de los trabalenguas, añadimos una visita a la página web diseñada por la Universidad de Iowa (<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>) en la que además de escuchar los fonemas, los alumnos podrán visualizar los órganos que inciden en ellos. Asimismo, constituye una excelente herramienta para que los alumnos se familiaricen con los términos fonéticos:



Este primer contacto sirve para que empiecen a desarrollar su competencia fonológica porque ésta supondrá el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de los sonidos del español con sus consecuentes alófonos, además de los rasgos fonéticos que distinguirán sus fonemas de los del portugués.

A partir de ahí, empezamos a **PROGRESAR** y ampliamos su competencia fonológica introduciendo, con la ayuda de los mismos trabalenguas y de las nuevas tecnologías aplicadas a la enseñanza, la estructura fonética de las palabras en relación con la sílaba y su secuencia acentual.

Si vemos que algunos alumnos tienen dificultades con determinados fonemas, nos valemos de diferentes actividades presentes en el Centro Virtual Cervantes (CVC) en el apartado Aveteca para trabajarlos e introducirlos. Por ejemplo, si vemos que los alumnos necesitan familiarizarse con el deletreo, la ortografía y los patrones entonativos básicos, podemos proponerles la siguiente actividad:

http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_04.htm

para iniciar al alumno en el deletreo así como en el reconocimiento de la diferencia entre afirmar, exclamar y preguntar:

Entonación y deletreo FORM DEL PROFESOR

■ ¿Cómo se llaman estas letras? Pulse y observe. Siguientes >

A B C CH D E F
G H I J K L LL
M N Ñ O P Q R
S T U V W X Y Z

Imprimir
Reservar
Solución

■ Escuche y grabe su voz.

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (España), 2005-2007. Reservados todos los derechos.

Entonación y deletreo FICHA DEL PROFESOR

■ Pulse sobre cada vocal y observe.

A I U
E O

■ Pulse y escuche. Repita y grabe su voz.

 Impresión
 Repetir
 Solución

tarde oler casa lisa
 lino redondo luna
 loco tuna zoco zulu
 tarta tele físico

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (España), 2005-2007. Reservados todos los derechos.

Entonación y deletreo FICHA DEL PROFESOR

■ Preste atención a la entonación y pulse sobre la frase que oiga.

A B C
D E F
G

Andreas estudia español. ¿Andreas estudia español?
 Está Manuela. ¿Está Manuela?
 Se llama Lucas. ¿Se llama Lucas?

Vives en Austria. ¿Vives en Austria?
 Son las tres de la tarde. ¿Son las tres de la tarde?
 Tienen 20 años. ¿Tienen 20 años?

Él es Luis. ¿Él es Luis?

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (España), 2005-2007. Reservados todos los derechos.

Desde un punto de vista gramatical, la asociación entre grafía y sonido puede permitirnos desarrollar todo el componente ortográfico relacionado con sonidos y letras tales como b/v, c/k/q, g/j, ll/y, etcétera.

De igual manera, la rentabilidad en términos de contenidos funcionales de estas actividades es notable. Mediante el deletreo podemos realizar lingüísticamente diferentes actividades, tales como pedir y dar información personal y/o pedir y dar información sobre la correcta ortografía de cada palabra, etc.


Además, gracias al reconocimiento y a la producción de los patrones entonativos, por otro lado, disponemos de un conocimiento fundamental para desenvolvemos en infinitas situaciones de comunicación. Este aspecto es de clara rentabilidad para las funciones relacionadas con la petición de información, como el preguntar,

sorprenderse o enfadarse por algo; sin contar que conseguimos, a la vez, introducir nociones relacionadas con la prosodia, el ritmo, el acento y la entonación de las oraciones, preparando el terreno para nuestro tercer estadio de aprendizaje: entonando con ritmo.




Entonación y deletreo FICHA DEL PROFESOR



■ Fíjese en esta conversación.



◀ Anterior ▶ Siguiente







■ Escuche y observe. Repita y grabe su voz.



Imprimir   



Repetir  



Solución  



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 



 


 

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (España), 2005-2007. Reservados todos los derechos.




Entonación y deletreo FICHA DEL PROFESOR



■ Pulse y observe.



◀ Anterior







▶ Mira, ahí viene el presentador de la tele!
▶ ¿Quién?
▶ El presentador de las noticias de la tele.



Imprimir   



Repetir  



Solución  



 



 



 



 



 



 

Te vienes al cine _
▶ No.
▶ Por qué _
▶ No me encuentro bien.

Qué rico _
▶ Está bueno, ¿verdad?

Qué moto tan bonita _
▶Cuál _
▶ La moto de la izquierda.

Qué bonito _
▶ Sí, es precioso.

Aceptar

Centro Virtual Cervantes © Instituto Cervantes (España), 2005-2007. Reservados todos los derechos.

Hay una variedad de actividades similares en el mencionado portal:

- http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_09.html
- http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_10.html
- http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_36.html
- http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_37.html
- http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_38.html
- http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_44.html

http://cvc.cervantes.es/aula/actividades_ave/actividad_45.html

Y cabe resaltar que la rentabilidad de estas prácticas se vincula con una mejora continuada de la pronunciación de estos sonidos. De ahí que, la manera cómo se trabajaron, se relaciona con una atención constante sobre la correcta producción por parte del alumno.

EN ENTONANDO CON RITMO, hemos partido del presupuesto de que los alumnos ya percibían (acústicamente hablando) y dominaban las particularidades de los fonemas del español, al ser capaces de establecer contrastes con los fonemas del portugués y atribuir cada sonido a su correspondiente grafía y colocación en la sílaba.

De ahí, empezamos a situar los fonemas en contexto con la entonación y el ritmo adecuados. Para eso, les hemos dado la siguiente sistematización⁶ y hemos empezado a practicarla:

SIGNIFICADO DE LOS SIGNOS

- | Pausa muy breve
- || Pausa breve (1 segundo aproximadamente)
- ||| Pausa larga (2 segundos aproximadamente)
- Tono en suspenso
- ↑ Entonación ascendente
- ↓ Entonación descendente
- ⊔ Enlace de una consonante final con la vocal siguiente, o con otra consonante igual
- ∪ Sinalefa o unión de dos vocales iguales

La práctica se puede hacer tanto con textos cortos para que ellos puedan identificar qué elementos propios de la entonación inciden en dichos contextos como con textos más largos ya sistematizados previamente.

Para empezar, tienen que identificar los enlaces y las sinalefas posibles en cada enunciado y después producirlo con las pausas y la entonación que creen que forma parte de la situación presentada:

⁶ In: GONZÁLEZ HERMOSO, A. & ROMERO DUEÑAS, C. (2002). *Fonética, entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa.



- A. ¿Me entiende?
B. Sí, yo hablo español.
A. Me llamo Olga Ávila.
B. Hola, encantado, yo Óscar Smith.
A. ¿Se escribe así?
B. Eso es.
A. ¿De dónde es?
B. De Escocia.
A. Adelante, espere allí sentado.
B. Gracias, hasta ahora.



- A. Perdón, ¿qué calle es ésta?
B. Avenida Albertí, esquina a Luna.
A. ¿Hay por aquí una oficina de turismo?
B. Sí, hijo, a su izquierda, en esta misma avenida.
A. ¿Está aquí cerca?
B. Sí, no es difícil, siga esta acera.
A. ¿Y un hipermercado abierto?
B. ¡Huy! Ni hipermercado ni nada. Ahora es pronto.
A. Gracias.

1 –¿Qué es poesía? –dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul–.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía... eres tú...

Gustavo Adolfo Bécquer

2 Opina un civilizado.
¿Cómo? Con sus aviones.
¿O es la influencia del Hado?
¿Son tierra y cielo espejos?
Opina un desconocido.
¿Cómo? Con una pistola.
¿Cae un hombre malherido?
Opina un color: el blanco.
¿Cómo? Con algunas balas.
¿El negro ha de ser el blanco?
Opina un gobierno fuerte.
¿Cómo? Con tanque en la calle.
Muerte, muerte, muerte, muerte.

Jorge Guillén

Durante algunos días ↑ | esperó en vano. ↓ || Pero por fin ↑ Chichín lo recibió con una seña ↑ | y le dio un sobre. ↓ || Temblando, ↑ | lo abrió ↑ | y desdobló la carta. ↓ || Con la letra enorme, ↓ | desigual ↓ | y nerviosa ↓ | que tenía, ↑ | le decía, ⇒ | simplemente, ↑ | que lo esperaba a las seis. ↓ ||

A las seis menos algo ↑ | estaba en el banco del parque, ↓ | agitado ↑ | pero feliz, ↓ | pensando que ahora tenía a quién contarle sus desdichas. ↓ ||

Y a alguien como Alejandra, ↓ | tan desproporcionado ↑ | como para un pordiosero ↑ | encontrar el tesoro de Morgan. ↓ ||

Corrió hacia ella ↑ | como un chico, ↓ | le contó lo de la imprenta. ↓ ||
-Me hablaste de un tal Molinari ↓ | -dijo Martín-. ↓ || Creo que dijiste ↑ | que tenía una gran empresa. ↓ ||

Alejandra ↑ | levantó su mirada hacia el muchacho, ↓ | con las cejas en alto, ↓ | demostrando sorpresa. ↓ ||

Ernesto Sábato. *Sobre héroes y tumbas*

EDGARDO.- ¿De dón ↑ | de es usted? ↓ ||

LEONCIO.- De Soria. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Qué ↑ | color prefiere? ↓ ||

LEONCIO.- El gris. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Le dominan a usted las mujeres? ↑ ||

LEONCIO.- No pueden conmigo, ↓ | señor. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Có ↑ | mo se limpian los cuadros al óleo? ↓ ||

LEONCIO.- Con agua y jabón. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Sabe usted los principales trayectos ferroviarios de España? ↑ ||

FERMÍN.- (*Interviniendo*) Hoy empezaré a enseñárselos, ↓ | señor. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Qué ↑ | comen los búhos? ↓ ||

LEONCIO.- Aceite y carnes muy fritas. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Cuán ↑ | tas horas duerme usted? ↓ ||

LEONCIO.- Igual me da ⇒ | dos que quince. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Fuma usted? ↑ ||

LEONCIO.- Cacao. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Sabe usted poner inyecciones? ↑ ||

LEONCIO.- Sí, señor. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Le molestan las personas nerviosas, ↓ | de genio

destemplado y desigual, ↓ | excitadas ↓ | y un poco desequilibradas? ↑ ||

LEONCIO.- Ésa clase de personas me encanta, ↓ | señor. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Qué ↑ | reloj usa usted? ↑ ||

LEONCIO.- Longines. ↓ ||

EDGARDO.- ¿Le extraña a usted que yo lleve acostado, ⇒ | sin levantarme,

↓ | veintín años? ↑ ||

LEONCIO.- No, señor. ↓ | Eso le pasa a casi todo el mundo. ↓ ||

Enrique Jardiel Poncela. *Eloísa está debajo de un almendro*

HACIÉNDOSE EL SUECO⁷: LA ACTIVACIÓN DE LA AUTOCORRECCIÓN

La audición es crucial en la comunicación humana, no sólo porque permite escuchar y comprender los enunciados emitidos, sino que regula la propia producción oral (Poch, 1999). Por ejemplo:

- Cuando escuchamos música/la radio o vemos la tele con los auriculares y pretendemos hablar a la vez, nuestra producción oral se ve alterada, en especial en lo que respecta al volumen con el que hablamos. Como los auriculares impiden nuestra audición, no podemos controlar el volumen. Por lo tanto, la audición regula la producción.
- Si hacemos un experimento y leemos en voz alta pero no nos oímos inmediatamente de forma simultánea, la lectura en voz alta se ve perturbada y el lector suele tartamudear y no consigue leer el texto de forma natural. Una vez más, la audición está regulando la producción.
- Además hay que señalar el caso de los sordomudos. Se sabe que, en la mayoría de los casos, los sordomudos sólo no hablan porque son sordos y no porque tengan algún problema fisiológico que les impida articular los sonidos del habla. Es también, otro claro ejemplo de que la audición regula la producción.

Eso significa que los estímulos auditivos llegan al oído externo, el cual los transmite al oído medio. El oído medio recoge dichos estímulos y los transmite al oído interno. El oído interno, está conectado con el nervio auditivo que conduce estos estímulos al cerebro que se encarga de decodificar los enunciados y atribuirles significado. Lo que hay que destacar es que:

Teniendo esto en cuenta, la primera dificultad que hay que superar en el aprendizaje de una lengua extranjera es LA REFERENTE A LA CAPACIDAD DE PERCIBIR SUS SONIDOS. Cuando se inicia el aprendizaje de una LE, se tiende a oír los sonidos en función de los propios de la LM, pero realizando los ejercicios adecuados es posible percibir, auditivamente, las diferencias existentes. Ello sólo puede realizarse mediante ejercicios sistemáticos. Sin embargo, antes de nada, hay que saber primero, distinguir los sonidos de la LE y luego, realizarlos.

Una idea muy extendida en el campo de la corrección fonética está relacionada con la posibilidad de predecir los errores de los alumnos. Dicho planteamiento se hace en el ámbito del análisis contrastivo y el razonamiento se basa, generalmente, en 3 puntos:

1. Si la fuente de los errores de pronunciación es la lengua materna del alumno.

⁷ Hacerse el sueco: "desentenderse voluntariamente de algo. Disimular para hacer creer que no se oye, no se veo no se entiende algo". In: Buitrago Jiménez, Alberto (1995). *Diccionario de dichos y frases hechas*. Madrid: Espasa-Calpe.

2. Si el profesor de la LE conoce el sistema fonológico de las lenguas maternas de sus alumnos.

3. Cumpliendo los dos puntos anteriores, mediante la comparación de ambos sistemas, es muy fácil predecir cuáles serán los sonidos que plantearán dificultades al estudiante.

Ya hemos analizado los fonemas del portugués y del español y previsto algunos posibles errores que los alumnos brasileños tendrán a la hora de hablar en español. Como también creemos que a la hora de corregir los errores fonéticos, hay que fomentar la autocorrección (equilibrada), creemos que hay que adoptar a lo largo de todo el curso la estrategia de **hacernos el sueco**. Es decir, intentamos que el alumno se sienta dentro de un contexto próximo al real en el que, si produce un sonido ininteligible, el interlocutor fatalmente pedirá aclaraciones sobre lo que no ha entendido.

Así, cada vez que detectamos un error, nos hacemos el sueco e interactuamos con el alumno haciéndole darse cuenta con preguntas del tipo ¿cómo?; ¿qué?; ¿perdón?; ¿cómo dices?", etc. que son altamente rentables y hacen que el alumno active automáticamente a su monitor para autocorregirse.

Asumiendo que la corrección en un ambiente comunicativo debe suceder siempre en función de las dificultades manifiestas por los alumnos o notadas por el profesor y ocupar un momento específico del aula, pensamos que las explicaciones formales sobre la lengua y las actividades que tienen como objetivo superar las dificultades puntuales de los alumnos, se deben hacer al principio para que ellos puedan, además, tener el "input" necesario a la hora de producir, reflexionar, reformular y, si es el caso, autocorregir su discurso (fonético).

Aunque aún en la actualidad, el aspecto fonético es el más descuidado de todos los que implica la enseñanza de una LE, con buenos materiales técnicos de apoyo y con un cierto conocimiento de los conceptos fonéticos básicos, se pueden obtener resultados muy gratificantes.

El estudiante de LE debe, ante todo, aprender a dominar una nueva base articulatoria y a identificar los sonidos de esta base. No se trata, sin embargo, de empezar a pronunciar sonidos nuevos que la lengua materna no posee, sino de ser capaz de apreciar y reproducir las diferencias generales que existen entre los distintos idiomas.

Una vez que el alumno llega a adquirir una nueva base articulatoria, incluyendo en ésta los nuevos hábitos entonativos y acentuales, el segundo paso consistirá en el conocimiento fonológico de la LE.

En un curso más específico, se podría plantear enseñarles, detenidamente, el alfabeto y la consecuente transcripción fonética porque está repetidamente comprobado que

las personas que lo dominan, cuentan con enormes ventajas cuando se enfrentan a pronunciación de un idioma ajeno al suyo.

A MODO DE CONCLUSIÓN

En la capacidad de adquirir una pronunciación experta de una LE existen grandes DIFERENCIAS INDIVIDUALES, condicionadas por factores tanto lingüísticos como afectivos y, por tanto, cabe al profesor valerse de un eclecticismo bien informado a la hora de enseñar la pronunciación a sus alumnos.

Además, tanto la enseñanza de la pronunciación como de la corrección fonética deberían basarse en la COMPRENSIÓN DE LOS MECANISMOS DE LA INTERFERENCIA, EN UN CONOCIMIENTO DE LA DESCRIPCIÓN FONÉTICA Y FONOLÓGICA DE LA LENGUA Y EN UNA INFORMACIÓN ADECUADA SOBRE LAS DIVERSAS ESTRATEGIAS para facilitar la integración de los sonidos de una LE porque, como se ha dicho antes, "LA PRONUNCIACIÓN ES UNA DESTREZA MÁS ENTRE LAS QUE DEBE DOMINAR QUIEN ASPIRE A COMUNICARSE EN UNA LE". (Llisterri, J. 2003: "La enseñanza de la pronunciación", *Cervantes, Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, - 1: 91-114).

BIBLIOGRAFÍA:

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (1995). "Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?" In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) *Português para estrangeiros. Interface com o espanhol*. Campinas: Pontes.

BRANDÃO, Luciana R. (2003) *A correção de erros fonéticos persistentes nas produções em espanhol de aprendizes brasileiros*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

CANELLADA, M.J. & KUHLMAN, M. (1987) *Pronunciación del español, lengua hablada y literaria*. Madrid: Castelalia.

CHAUDRON, Craig (1995). *Second Language Classrooms*. Cambridge: Cambridge Univesity Press.

COLIN RODEA (1990). *Você não é brasileiro? Um estudo dos planos pragmáticos na relação português / espanhol*. Dissertação de mestrado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

CORDER, S. P. (1992). "A role for the mother tongue". In: GASS, S. & SELINKER, L. *Language transfer in language learning*. Revised Edition: Philadelphia.

CORDER, S. P. (1991) "La importancia de los errores del que aprende una lengua

segunda". In: LICERAS, J. M. *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Libros.

D'INTRONO, F., DEL TESO, E. & WESTON, R. (1995). *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Cátedra.

FERNÁNDEZ DÍAZ, R. (1999) *Prácticas de fonética española para hablantes de portugués*. Madrid: Arco Libros.

FERREIRA, I. A. (1997) "Interface Português / Espanhol". In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes.

GIL, Juana (1990) *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.

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

GONZÁLEZ, N. T. M. (1999). "Sobre a aquisição de clíticos do espanhol por falantes nativos do português". In: *Cadernos de Lingüística Aplicada*, 36: jan. / jun. (págs.: 163-176)

HILL, J & LEWIS, M. (1985). *Practical Techniques for Language Teaching*. Lonfon: LTP.

KRASHEN, S. (1991). "El modelo del monitor y la actuación de los adultos en las lenguas segundas". In: LICERAS, J. M. *La adquisición de lenguas extranjeras*. Madrid: Visor Libros.

KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

KRASHEN, S. (1977). "The monitor model for adult second language performance". In: BURT, M.; DULAY, H & FINNOCHIARO, M. (eds). *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents.

LABOV, W. (1972) *Modelos sociolingüísticos*. Madrid: Cátedra.

LOMBELLO, L. C.; EL DASH, L. G. & BALEEIRO, M. A. (1983). "Subsídios para a elaboração de material didático par falantes de espanhol". In: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 1 (págs. 117-132).

NAVARRO TOMÁS, T. (1918) *Manual de pronunciación española*. Madrid: Espasa-Calpe.

POCH OLIVÉ, D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid:

Edinumen. Colección Enseñanza Español. Serie Estudios.

QUILIS, A. (1993) *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid: Gredos.

QUILIS, A. (1984) *Bibliografía de fonética y fonología españolas*. CSIC: Madrid.