



DIFICULTADES FONÉTICAS DEL ESPAÑOL PARA HABLANTES ANGLÓFONOS: LA VOCAL /O/

Adrienne Gonzales

Directora de proyecto: Carmen Bordón (NYU)

Primavera, 2006

Como hablante nativa de inglés y estudiante de español como segunda lengua, siempre me ha interesado el estudio de la pronunciación. Empecé a escuchar con atención a mis compañeros de clase y a los estudiantes de la escuela, y me di cuenta de que un gran problema es la pronunciación de las vocales. Me pareció interesante porque el sistema vocalico del español es bastante sencillo y simétrico en comparación con el inglés (Quilis, 1985, p. 57-58). Este artículo forma parte de un estudio más completo, basado en los estudiantes de NYU in Madrid.

La fonética y la fonología son elementos muy importantes en el proceso de adquisición de una segunda lengua. No sólo para asegurar que los estudiantes puedan comunicarse con sonidos reconocibles en la lengua meta, sino también para entender los aspectos culturales que acompañan a estos sonidos.

The syllables of English normal speech are patterned in such a way that a transitional glide bridges the release and onset between sequential syllables within a breath group. This is impressionistically heard by the average English speaker as a flowing sequence of sounds. At times, however, English speakers do use an abrupt sort of syllable transition pattern which serves as a culturally learned expression of impatient irritation. Spanish normal speech syllables, on the other hand, are bridged by means of a somewhat similarly abrupt pattern, which may be interpreted by the uninitiated Spanish student as a sign of impatience. These differences of interpretation of the phonology, are proof to the patterned habits of a second language (Beym, 1960, p.67).

Aquí vemos que el aprendizaje, entendimiento e imitación de los hábitos de los hablantes de la lengua meta son muy importantes para lograr una formación completa en la adquisición de segundas lenguas: “Elementary language courses can stress, with help

of practical linguistic analysis, more precision in phonology, thereby producing students who can cope with normal spoken speech as used by speakers of Spanish” (Beym, p.67). El estudio de las dificultades fonéticas de los hablantes no nativos de una lengua es un paso hacia la creación de programas que enseñen la fonética y la fonología de esa lengua meta desde el principio.

Un problema específico que se puede detectar en los angloparlantes es la diptongación de las vocales medias (o/e) en palabras como “noche”. Aunque la /o/ y la /e/ tienen mucho en común en cuanto a su posición y a las dificultades de pronunciación, por restricciones de tiempo, sólo analizaremos la /o/. En este estudio las preguntas a las que se pretende contestar son: ¿Quién tiene estos problemas? ¿Por qué? ¿Qué se puede hacer para facilitar la producción de estos sonidos?

Para realizar este estudio, fueron necesarios los siguientes pasos para recoger los datos.

1. Se solicitó a diez estudiantes que participaran en el estudio, cinco de nivel principiante y cinco de nivel avanzado.
2. Se realizó una grabación de los alumnos repitiendo cinco frases ya escogidas. Para que no hubiera confusión ni variación, las frases estaban en fichas para que los estudiantes pudieran verlas y comprenderlas. Luego, un hablante nativo leyó las frases que repitieron en voz alta.

Es importante mencionar que este sistema para obtener los materiales está muy guiado y que los datos no representan el habla natural de los estudiantes. “There is some evidence...that training can produce positive effects on pronunciation in a classroom setting in a relatively short period of time. However, it is not clear whether such effects persist over time and carry over to other situations” (Stokes, 2001, p. 64). No obstante, por restricciones de tiempo, no se pudo ofrecer variación en las frases que se grabaron.

3. Los estudiantes también llenaron un cuestionario con información sobre su nivel y experiencia con el español.
4. Se realizaron las transcripciones fonéticas de las grabaciones.
5. Con estos datos, se buscaron frecuencias en los errores de la pronunciación para compararlos con las hipótesis y ver qué problemas no anticipados habían surgido.

Oraciones de estudio

Hemos intentado escoger y hacer oraciones con suficiente variación para que los estudiantes no adivinen el propósito del estudio, pero con bastante información para recoger datos. Debajo de cada oración, se indican los factores o características que pueden afectar a la pronunciación de la “o”.

Tengo cuatro hijos.

- Posición final de palabra.

Nunca vas a olvidar ese gol.

- Inicial de palabra, en contacto con “a”, ante “l”.
- En una sílaba tónica cerrada.

Hemos dormido muy pocas horas. (Moreno)

- Final de palabra.
- En contacto con “r” en una sílaba átona cerrada y en sílaba tónica abierta.

¿Dónde está Jorge?

- En sílaba tónica cerrada.
- En contacto con “r” en sílaba tónica cerrada.

En la playa hay rocas.

- Tras una “r” múltiple.

Hipótesis

1) La tendencia a la diptongación

Este problema es el resultado de una distinción que hacen los angloparlantes entre vocales largas y breves: “Esta distinción no existe en español...la transferencia, por parte de hablantes americanos, de esta distinción ‘larga vs. breve’ al sistema español causa un fuerte acento extranjero...” (Barrutia y Schwegler, p.186). Dicho de otro modo, como la vocal larga /o/ del inglés obligatoriamente va acompañada de un diptongo decreciente (ibid.), hay muchas posibilidades de que este sonido surja en los estudiantes. Entendemos que este problema puede ser controlado o eliminado con tiempo y práctica, así que los principiantes tendrán más dificultades aquí que los estudiantes avanzados.

2) Pronunciación demasiado abierta de la “o” ante “r” o “l”

“En muchos casos, cuando el aprendiz de español ha logrado no diptongar las vocales /e/ y /o/, puede ocurrir que las pronuncie demasiado abiertas, en particular en sílabas acentuadas o cuando sigue una consonante como *r* o *l*” (Moreno, p.98). En las oraciones mencionadas hemos incluido unas situaciones de estas características para probar si éste es un problema que surge en los avanzados.

3) Modo de articulación con entrada brusca y salida suave

“El comienzo de la vocal inglesa se realiza bruscamente a causa de una entrada en vibración muy rápida de las cuerdas vocales [...]” (Quilis, p.59-60) creando un golpe de glotis y caracterizando el ataque vocálico duro, mientras en el español este proceso es casi al revés. El ataque vocálico suave empieza lentamente y termina rápidamente, y el golpe de glotis no existe en el sistema vocálico. Este error va a ser difícil de reconocer y corregir por parte de los estudiantes, y dada la precisión necesaria para notar y cambiar este hábito, tal vez sea una de las últimas correcciones que realizan.

Causas

Hay varias razones para la dificultad en la pronunciación de estos estudiantes. Algunas de estas posibilidades son: la capacidad limitada de producir los sonidos, mala percepción de los sonidos y la naturaleza del proceso de aprendizaje de lenguas del cerebro humano.

Llisterri cita un estudio de Rochet que explica que “accented pronunciations of L2 sounds by untrained speakers may be perceptually motivated” (p. 93), presentando la idea de que el acento es el resultado de la dificultad para entender o percibir bien los sonidos que están imitando. “Phonemic systems of a second language are perceived according to the system of the first language...This phenomenon has been defined as ‘equivalence classification’” (ibid., p.92). Si los estudiantes de la L2 sólo pueden entender los sonidos de la lengua meta en términos de su lengua materna, no siempre van a tener una equivalencia exacta entre los dos sistemas de sonidos. Esta idea está muy vinculada a la capacidad de producir nuevos sonidos en la L2. Puede que no sea posible producir los sonidos hasta que el estudiante los entienda o tenga suficiente experiencia y práctica con la lengua. Para ver si hay un efecto en la producción de sonidos percibidos que

diferencie la producción sin esta guía oral, lo ideal sería una comparación entre unos estudiantes que repiten las frases y otros que las leen.

Neufeld propone unas ideas con respecto a la “critical period hypothesis” (p. 195). Esta teoría dice que la edad tiene un efecto esencial en el aprendizaje de producción de sonidos. Hay un porcentaje pequeño de estudiantes de L2 que tienen un éxito impresionante después de sus años de aprendizaje, y el autor mencionado atribuye su capacidad con la L2 a hechos cerebrales propios del individuo, como un posible poder de resucitar su etapa de aprendizaje antes de la lateralización, cuando los niños normalmente adquieren la lengua (ibid., p. 195). Esta teoría está poco desarrollada y hay muchas cuestiones pendientes, pero ofrece otras posibles explicaciones.

Posibles soluciones

Llisterri explica que la experiencia con una lengua tiene más efecto en la producción que en la percepción de los sonidos de cada lengua (p.94). Esto implica que si la mala percepción es la causa del acento en la L2, el contacto y el aprendizaje con la L2 no serviría como una solución productiva. Sin embargo, también indica que “improvement in perception performance can in turn translate into improvement in production performance” (ibid., p. 98). Así pues, para mejorar la percepción, haría falta la enseñanza de la fonética de la lengua meta para adquirir el entendimiento apropiado de los sonidos y recrearlos. Moreno sugiere que para pronunciar bien las vocales medias “es necesario no alterar la abertura de la boca durante su producción” (p.97), pero es importante señalar que esta enseñanza no puede estar exclusivamente centrada en sonidos difíciles aislados. Como explica Stokes: “One of the fundamental complicating factors in any phonological study, then, is that there are so many different segmental and suprasegmental variables, as well as grammatical and pragmatic factors involved in what we call ‘pronunciation’” (p.66). En otras palabras, el estudiante tiene que centrarse también en la combinación de los sonidos aislados, porque la pronunciación de una segunda lengua implica algo más que la articulación correcta de sonidos aislados. Es necesario adquirir patrones de acento relativos al nivel de la palabra y de la frase, de la calidad de la voz y de la entonación (ibid., p. 66).

Si las dificultades de pronunciación son el resultado de la “equivalence classification” (Llisterri, p. 92), más contacto con la lengua meta podría ayudar al estudiante a separar las dos lenguas y a formar una apreciación independiente de los sonidos de cada una. Esta experiencia junto con una enseñanza que se base en “the systematic development by small steps from known articulatory postures and movements to new and unknown ones” sería una solución ideal según Llisterri (ibid., p. 98) y también según Hamann, que dice que estas aproximaciones se deben a músculos indisciplinados (p. 123).

Beym (p. 67) subraya los elementos esenciales para establecer los hábitos correctos en la lengua meta:

1. El deseo de participar en la cultura
2. Muchas horas de contacto
3. La corrección despiadada
4. La memoria y la repetición
5. La práctica eficaz y la repetición

Según el mencionado autor (ibid, p. 67), estos hábitos deben ser practicados en el aula de segunda lengua desde el principio, junto con el análisis lingüístico práctico, para facilitar que los estudiantes produzcan sonidos con más precisión.

Las conclusiones a las que hemos llegado después de estudiar las oraciones grabadas por los estudiantes son:

Tengo cuatro hijos.

Avanzados: dos ejemplos de diptongación (diptongos parciales) y un ejemplo de la “o” abierta en esta oración.

Principiantes: un ejemplo de diptongación y tres ejemplos de la “o” abierta.

Nunca vas a olvidar ese gol.

Avanzados: cinco ejemplos de la “o” abierta en esta oración.

Principiantes: cuatro ejemplos de la “o” abierta.

Hemos dormido muy pocas horas.

Avanzados: seis ejemplos de la “o” abierta en esta oración.

Principiantes: había un diptongo completo y seis ejemplos de la “o” abierta.

¿Dónde está Jorge?

Avanzados: dos ejemplos de la “o” abierta en esta oración.

Principiantes: tres ejemplos de la “o” abierta.

En la playa hay rocas.

Avanzados: un ejemplo de diptongación y una “o” abierta en esta oración.

Principiantes: un diptongo parcial y cuatro ejemplos de la “o” abierta.

Ninguno de los estudiantes es de origen hispano, ni ha tenido contacto con el español fuera de la escuela hasta ahora. Vimos en los cuestionarios que, por lo general, los avanzados tienen más contacto con la lengua en su vida diaria, viven con familias españolas y practican fuera de la escuela. Este hecho, junto con su mayor experiencia en la escuela puede ayudar mucho a su pronunciación. Curiosamente los dos estudiantes que mostraron una pronunciación muy precisa y natural eran los dos hombres del estudio (un avanzado y un principiante). Esto no quiere decir que los hombres tengan más capacidad para la adquisición de la pronunciación, pero lo señalamos como un hecho interesante en esta muestra.

En cuanto a la tendencia, supuestamente problemática, a la diptongación, el grupo general no ha tenido muchas dificultades. Lo más destacable es una tendencia de los estudiantes principiantes a la pronunciación abierta en situaciones donde normalmente se espera la diptongación, que tal vez es el resultado del esfuerzo de los estudiantes por evitarla. Otra grabación de estos mismos estudiantes en un nivel más avanzado podría mostrar si este sonido abierto es el principio de su propia autocorrección.

También hemos recogido varios resultados de la “o” ante “l” o “r”. Los estudiantes avanzados y los principiantes tienen dificultades en esta situación. Las dificultades son muy variadas, aparentemente sistematizadas en algunos de ellos (teniendo que ver con el acento o si es una “l” o una “r”) y totalmente arbitrarias en otros. Los avanzados son los que tienen más sistematizadas sus dificultades, indicando que están normalizando el uso de este sonido, tal vez el próximo paso sea eliminarlo. Lo que está claro es que estos sonidos (la “o” ante “l” y “r”) sí son una dificultad para el angloparlante, y su correcta adquisición requiere mucha práctica, ya que no vemos gran diferencia entre el nivel avanzado y el principiante en esta muestra.

El modo de articulación, “cómo se produce un determinado sonido”, también ha sido difícil para todos los estudiantes (Barrutia y Schwegler, p. 56). En muchos casos, no es un problema destacado, sino una sutileza que revela que no es su primera lengua. Por lo general, la articulación relajada de las vocales es el factor más obvio que distingue a los principiantes de los avanzados, y nos indica que es un proceso lento que se puede corregir con práctica y experiencia.

Otro elemento interesante, que no esperábamos, está en la palabra “rocas”. Parece que la capacidad de pronunciar bien la “o” en esta palabra es debida a la pronunciación de la “r”. Por lo general, los estudiantes que no tuvieron dificultades al pronunciar la “r” (simple o múltiple) pronunciaron mejor la “o” que le sigue.

En estos estudiantes, las ideas de producción/percepción pueden tener un gran efecto en su pronunciación. Aunque no esté claro si el aprendizaje de la pronunciación es el resultado de la percepción correcta o la producción practicada, estos dos elementos están muy relacionados. Notamos en este estudio que, por lo general, los estudiantes con más experiencia tienen una pronunciación más correcta. Esto quiere decir que los avanzados, que tienen más horas de contacto con el español (como reflejan los cuestionarios), han mejorado su pronunciación al aumentar su capacidad de percepción del español por mayor contacto o por tener más práctica en el uso de la lengua. Sin saber si estos estudiantes han recibido clases de fonética y fonología, podemos concluir que, de todos modos, el contacto es un factor importante al adquirir la pronunciación.

Además del contacto frecuente con el español, los cinco elementos de Beym para establecer hábitos correctos pueden ayudar en el proceso de aprendizaje del estudiante, y, como todavía no sabemos si este proceso se ve más afectado por la percepción o por la producción, sería mejor incluir la enseñanza de la fonética en la lista, para que los estudiantes tengan todos los recursos posibles.

Independientemente de su experiencia, hay algunos estudiantes del estudio que tienen una pronunciación muy correcta y natural. El avanzado número cinco y el principiante número cinco muestran una facilidad y precisión con la pronunciación que no se corresponde con la de sus compañeros o con sus niveles de experiencia. Como refleja la “critical period hypothesis” (Neufeld, p.95), puede ser que tengan una capacidad más alta, y tal vez innata, para adquirir la pronunciación.

En este estudio, vemos por los resultados que cada estudiante adquiere la fonética según su capacidad particular y según su propio ritmo. Lo que sí está claro en estos diez estudiantes es que con experiencia hablan con una pronunciación más exacta y más fluida. Las razones exactas siguen siendo desconocidas y nos dejan con muchas preguntas pendientes en cuanto al campo de la adquisición fonética de una segunda lengua. Es necesario investigar más para averiguar cómo pueden aprender los estudiantes y las maneras más eficaces de enseñarlos.

Bibliografía

- Barrutia, Richard y Armin Schwegler. (1982). *Fonética y fonología españolas* (2nd ed.). Indianapolis: John Wiley & Sons, Inc.
- Beym, Richard. (1960). “Practical Phonological Orientation for Effective Spoken Spanish”, en *Hispania*, 43.1, 67-69.
- Hamann, Fred A. (1919). “Phonetics as a Basis for Teaching Spanish”, en *The Modern Language Journal*, 4.3, 123-131.
- Haulde, José Ignacio, Antxon Olarrea y Anna María Escobar. (2001). *Introducción a la lingüística hispana*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Llisterri, J. (1995). “Relationships between Speech Production and Speech Perception in a Second Language”, en *ICPhS 95 Stockholm*, 4, 92-99.
- Moreno Fernández, Francisco. (2000). *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés: nivel inicial-intermedio-avanzado*. Madrid: Arco Libros.
- Neufeld, G. G. (1985). “Non-foreign-accented speech in adult second language learners: does it exist and what does it signify?”, en *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 133-134, 185-206.
- Quilis, Antonio y Joseph A. Fernández. (1985). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* (11th ed.). Madrid: C.S.I.C.
- Segalowitz, N. and B. A. Freed. (2004). “Context, contact, and cognition in oral fluency acquisition”, en *Studies in Second Language Acquisition*, 26.2, 173-199.
- Stokes, Jeffery D. (2001). “Factors in the Acquisition of Spanish Pronunciation”, en *I.T.L. Review of Applied Linguistics*, 131-132, 63-84.