



## **FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

La enseñanza-aprendizaje de la pronunciación de las vocales del español: el caso de estudiantes adultos de habla inglesa.

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:

Licenciada en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

P R E S E N T A

ELENA GUADALUPE CARRILLO MELGAR

ASESORA:

MAESTRA AÍDA ESPINOSA VÁZQUEZ

San Diego, CA 2015



Universidad Nacional  
Autónoma de México



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

## **Dedicatorias**

Con todo respeto a los directivos de LICEL, SUAyED y planta de maestros. Ellos me guiaron, compartieron sus conocimientos, resolvieron las dificultades que encontré, pero más que nada, porque formaron una maestra de español competente.

A mis compañeros de estudios porque aun sin conocernos al principio de la carrera, hicieron que la distancia no se sintiera.

A todos mis estudiantes, porque han sido la fuente de motivación para que me supere día tras día, y así poder darles lo mejor de mí en la clase.

A mis adorados Alejandro y Gaby, ellos supieron entender con paciencia lo ocupada que me vi durante mis estudios.

Al recuerdo, de mis padres, hermanos y mi inolvidable Gaby.

## **Agradecimientos**

Sin la acertada ayuda, consejos y paciencia de la Maestra Aída Espinosa Vázquez no hubiera podido realizar este trabajo. Ella supo guiarme con acierto y precisión, para que reportara y entendiera correctamente toda la información que vierto; siempre respetó mis puntos de vista cuando fue necesario.

Maestra Claudia Otake, mil gracias por Ud. logré entrar a Licel después de haber llegado con un retraso enorme e involuntario el día del examen.

Gracias a Susan Bradham, no es solo mi alumna, también una amiga. Su deseo por seguir aprendiendo esta lengua que domina perfectamente es

admirable, siempre me ha contagiado su entusiasmo por seguir investigando qué hay nuevo en el español. Gracias también por sus ideas, y por los innumerables momentos en que hemos reído casi hasta caernos.

Gracias a Ale Padilla. Tuve mucha suerte en encontrarte. A pesar de la distancia en un principio, y sin conocernos, supimos ayudarnos en los momentos en que sentíamos que no podíamos con la carga de trabajo. Estos estudios son los responsables de una valiosa y bella amistad. En esta última etapa de papeleo para titularme, me has brindado invaluable ayuda.

## Índice

Sinopsis .....	II
Introducción .....	III
Capítulo 1 Antecedentes.....	1
1.1. Definición de pronunciación .....	1
1.1.1. Percepción auditiva.....	3
1.2. Historia de la enseñanza de la pronunciación.....	5
1.3. Evaluación de la pronunciación .....	12
1.3.1. Concepto de error y corrección en la pronunciación.....	17
Capítulo 2 Análisis contrastivo del sistema fonético de las vocales del español y del inglés.....	21
2. 1. Consideraciones generales.....	21
2. 2. Sonidos y elementos fónicos .....	23
2. 2. 1. Sistema fonológico/fonético del español.....	31
2. 3. Segmentación de la secuencia o cadena hablada.....	34
2. 3. 1. Definición de vocal y características .....	35
2. 3. 2. Alófonos vocálicos del español .....	38
2. 4. Características de las vocales españolas, punto de vista acústico y articulatorio .....	40
2. 4. 1. La sílaba .....	50
2. 4. 2. Diptongos, triptongos y hiatos.....	52
2. 5. Características de las vocales inglesas .....	57
2. 5. 1. Diptongos y triptongos del inglés. ....	64
Capítulo 3 Importancia de la enseñanza de la pronunciación de las vocales en la enseñanza del español como L2 o LE .....	72
3.1. Consideraciones para el maestro .....	72
3.2. Ejercicios sugeridos.....	74
Conclusiones .....	103
Referencias.....	107
Apéndice.....	116

## Sinopsis

La pronunciación como parte del aprendizaje de cualquier lengua extranjera o segunda lengua pretende que la dicción del aprendiente se acerque lo más posible a la del nativo. Este trabajo enfatiza la importancia de promover la adecuada pronunciación de las vocales españolas en estudiantes de español adultos anglohablantes, quienes podrían incurrir en errores. El trabajo analiza la estructura fonética y articulatoria de los sistemas vocálicos del español y del inglés; para que el maestro consciente de dichas diferencias guíe a los estudiantes a fin de que logren enunciaciones claras y entendibles.

*Pronunciation as part of the learning process of any foreign or second language, intends learners to acquire diction close as possible as a native. This work emphasizes the importance of promoting the proper pronunciation of Spanish vowels in English-speaking adults, who certainly may incur in mistakes. This work analyzes the phonetic and phonology articulation of both Spanish and English vocalic systems; with the main purpose for teachers to be conscious of such difference and guide students to achieve understandable and clear enunciations.*

## Introducción

La razón primordial de este trabajo de investigación es darle relevancia a la pronunciación de las vocales del español en contraste con las vocales del inglés, cuando estudiantes adultos de habla inglesa inician el aprendizaje de esta lengua o han avanzado en su estudio y aun así, tienen una pronunciación deficiente. Este proyecto parte de la siguiente hipótesis:

Si los profesores dieran importancia a la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase y conocieran las diferencias entre la pronunciación de las vocales españolas e inglesas, podrían elegir estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos adultos de habla inglesa logren una producción inteligible.

El objetivo de esta tesis es despertar el interés de maestros para que utilicen estrategias didácticas, y a través de ellas, ayuden a los alumnos a obtener una pronunciación clara y entendible; y de cualquier aprendiente para que encuentre de manera autodidacta formas que lo ayuden a mejorar con precisión lo que dice. El trabajo es de carácter descriptivo y pretende que los profesores de español de anglohablantes conozcan los sistemas vocálicos de ambas lenguas; así como mostrar algunos ejercicios que puedan serles de utilidad en su práctica docente.

En nuestros días aprender una lengua L2 o LE se ha convertido en una necesidad, por esto, el estudio de la pronunciación gramática y otros aspectos

de la lengua resultan indispensables para poder establecer una comunicación clara.

La idea de trabajar este tema surge ante la observación hecha como docente durante varios años de la pronunciación por parte de estudiantes adultos de diversos niveles que, después de haber adquirido exitosamente conceptos complejos del español, continúan teniendo dificultades para ser entendidos fuera de clase por hispanohablantes; lo cual se debe a la deficiente pronunciación que tienen y, lamentablemente, a los malos hábitos adquiridos desde el inicio de su aprendizaje; sin que nadie haya puesto atención en ellos y trate de corregirlos.

Al observar estas fallas es necesario que cualquier maestro de español reflexione y dé la atención debida a la enseñanza de la pronunciación de cualquier estudiante de esta lengua. Se encuentra información previa sobre el tema, pero el interés por este aspecto en la adquisición de una lengua, no tiene la misma proporción que la enseñanza de la gramática y el vocabulario (los planes de estudio en la enseñanza de lenguas están generalmente centrados en estos dos últimos aspectos). Además, los estudios sobre la adquisición de los sonidos de una nueva lengua no se utilizan, o simplemente no se les da importancia.

Debo decir que existen estudios y ejercicios para que el profesor enseñe la pronunciación del español. Lo cierto es que aun así no hay una tradición didáctica que motive a usarlos.



Para lograr el objetivo y comprobar la hipótesis se presentan tres capítulos. Los puntos del primero abren el panorama sobre cómo se realiza la producción del sonido articulado y los órganos articulatorios que conforman el aparato fonador, así como la importancia de la percepción auditiva. Para finalizar con este capítulo, se abordará la historia de la enseñanza de la pronunciación; el tipo de evaluación normalmente considerada en la clase de español, y el concepto de error de la pronunciación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El segundo capítulo expone la diferencia entre lenguaje, lengua y habla, para llegar al concepto de lenguas o idiomas. De ahí se pasa al signo lingüístico; para enfocarnos en el sonido y sonidos del habla, pero vistos ahora ya como elementos fónicos. Se analiza el sistema fonológico/fonético del español, el concepto de la secuencia o cadena hablada, y con detalle, las características de las vocales desde las perspectivas acústicas y articulatorias. En este capítulo se analizan también las vocales inglesas; para proceder a la comparación de ambas. El capítulo termina exponiendo las diferencias que se encontraron.

El tercer capítulo está dedicado a la reflexión que debe hacer el maestro, para que implemente estrategias enfocadas a la importancia innegable de la percepción auditiva; y a los estudiantes, para que la practiquen. Asimismo, el capítulo incluye diferentes ejercicios de pronunciación para practicar en clase o en el laboratorio. Se incluyen también cinco párrafos de lecturas cortas dedicados a cada una de las vocales. Estos ejercicios pueden ser fuente de ideas para elaborar otras actividades. Su intención es mostrar que la práctica ayuda a mejorar la pronunciación. El capítulo termina con la evaluación de la

pronunciación de vocales de los ejercicios expuestos. Por último, se ha creado un video que busca ayudar a los maestros para que en su clase, incorporen la enseñanza de la pronunciación de las vocales. La dirección es la siguiente:

<https://www.youtube.com/watch?v=SzfZ2Xqcqb8&feature=youtu.be>

## Capítulo 1 Antecedentes

### 1.1. Definición de pronunciación

Con frecuencia se asocian el término pronunciación y vocalización como uno solo, pero existen diferencias entre estos dos vocablos; el *Diccionario de la Real Academia de la Lengua* indica que pronunciar es “emitir y articular sonidos para hablar” (2001); mientras que vocalizar es “articular con la debida distinción las vocales, consonantes y sílabas de las palabras para hacer plenamente inteligible lo que se habla o se canta” (DRAE 2001). Con estas definiciones se observa que la primera sobre pronunciación es más general, y la segunda habla de la claridad y exactitud con la que deben realizarse los sonidos del habla.

Según el Centro Virtual Cervantes (CVC) la pronunciación cuando se habla de Didáctica de las lenguas, contempla dos aspectos, el primero lo limita a la “vocalización o articulación de los sonidos de una lengua”; y el segundo “abarca también el componente prosódico (acentuación, ritmo, y entonación) por lo que equivale a la producción fónica” (2014).

Resulta entonces pertinente definir el término *fonación*, para Llisterri (2011, 1) es “el proceso mediante el cual se produce la voz”, y para otros autores:

La producción de todos los sonidos del habla es el resultado de la modulación del flujo de aire que viene de los pulmones. La persona que habla debe producir una corriente de aire exhalado, y entonces, modularla de manera que se haga audible a la persona que escucha. (Lawrence 2003, 70). (Mi traducción).

La creación de voz, fonación o producción de sonidos se realiza gracias a la función de una serie de órganos los cuales agrupados forman el llamado aparato fonador. Los órganos de este aparato son en realidad, órganos pertenecientes al aparato respiratorio y al aparato digestivo (tracto superior), y tienen por lo tanto doble función.

El aparato fonador está formado por los pulmones, el diafragma, los bronquios, la tráquea, la laringe, la faringe, la cavidad bucal (lengua, dientes, úvula) y la cavidad nasal. El mecanismo para que se produzca el habla es el siguiente:

“La producción del sonido empieza en el diafragma que moviéndose hacia arriba provoca que el aire salga de los pulmones y vaya a los bronquios y a la tráquea. Cuando el flujo del aire llega a la laringe debe pasar a través de unas bandas de tejido elástico, estas son las cuerdas vocales. El movimiento del aire causa que las cuerdas vocales vibren; las cuerdas vocales pueden estar tensas o relajadas y entre ellas forman una apertura triangular llamada glotis. Si las cuerdas vocales se encuentran tensas, el resultado de las ondas sonoras es que vibran rápidamente, ejemplo: a una frecuencia alta, el sonido es más alto, también en el tono musical. El tono es bajo cuando las cuerdas vocales están relajadas y las vibraciones son bajas a la vez. Las cuerdas vocales vibran para todos los sonidos, tanto de vocales como de consonantes”. (Dalbor 1969, 23). (Mi traducción).

Lawrence, Raphael, Borden, Harris (2003, 85) hacen ver que en la producción del habla, el emisor usa dos métodos para transformar el sonido en habla: “El primer método consiste en que la presión del aire activa las cuerdas vocales en la laringe produciéndose vibraciones, estas se propagan en ondas sonoras periódicas (tienen un patrón que se repite). El segundo método permite que el aire pase a través de la laringe al tracto vocal superior, (espacio que va de la laringe a los labios o la nariz); aquí la corriente de aire se modifica y se convierte en estallidos, silbidos u ondas sonoras aperiódicas (no tienen un patrón

constante). De esta manera es posible combinar sonidos simultáneos que requieren fuentes periódicas y aperiódicas de sonido”. (Mi traducción).

### **1.1.1. Percepción auditiva**

La forma en que aprendemos la lengua materna sucede porque contamos con el sentido del oído que debe estar perfectamente desarrollado y funcionando al momento de nacer. Con estas características el bebé percibe las palabras de sus padres, más adelante las de sus compañeros de juego, y en general la de cualquier humano a su alrededor, de esta manera es capaz primero de imitarlas balbuceando, y después poco a poco, perfecciona los sonidos para que se conviertan en palabras entendibles.

Richards escribe que en la percepción auditiva sucede lo siguiente:

La percepción de la información y de los estímulos recibidos por los oídos. La percepción auditiva requiere que el oyente detecte diferentes tipos de señales acústicas, y que juzgue las diferencias entre éstas según las variaciones que se den en características acústicas tales como frecuencia, amplitud, duración, orden de aparición, y velocidad de presentación. (Richards, 1997, en Espinosa: 5).

Por su lado Escudero (2005), comenta que la percepción auditiva es un proceso complejo que implica reconocer modelos o pautas; se lleva a cabo en fases para que el escucha logre dar una respuesta al emisor. En primer lugar, cuando el receptor recibe el mensaje trata de conectar la señal acústica con la información previa almacenada y con los significados para que entienda las palabras. En el siguiente paso, a través de la percepción auditiva se descodificarán las señales acústicas a unidades lingüísticas con significado.

Entonces se puede afirmar que no es solamente oír, sino estar consciente de los estímulos que se reciben puesto que los sonidos implican características intrínsecas como frecuencia y amplitud, entre otras, las cuales normalmente no consideramos relevantes por no estar acostumbrados a estas propiedades acústicas cuando oímos.

Lo anterior nos indica que, en la enseñanza de lenguas, la percepción auditiva es una condición que supedita la pronunciación de los sonidos, y es objeto de estudio de la fonética y la fonología.

Para reafirmar lo antes citado, se debe mencionar a Trubetzkoy (1939, 46) quien señaló que:

El sistema fonológico de una lengua es comparable a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. En la criba quedan únicamente las marcas fónicas que son pertinentes para la individualidad de los fonemas. Todo lo demás cae en otra criba donde a su vez quedan las particularidades fónicas pertinentes en el plano apelativo; más abajo aún se encuentra otra criba en la cual se seleccionan los rasgos fónicos característicos de la expresión del locutor, etc. Toda persona se acostumbra desde la niñez a analizar de este modo lo que se dice, y este análisis tiene lugar en forma totalmente automática e inconsciente. Pero el sistema de "cribas" que posibilita este análisis, en cada lengua, está constituido diferentemente. Las personas se apropian del sistema de su lengua materna, y cuando oyen hablar otra lengua emplean involuntariamente, para el análisis de lo que oyen, la criba fonológica que les es habitual, es decir, la de su lengua materna. Pero como esta "criba" no se adapta a la lengua extranjera, surgen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta debido a que se los ha hecho pasar por la "criba" fonológica de la propia lengua.

Este sistema de filtros al que se refiere Trubetzkoy aclara por qué todos tenemos una serie de impresiones acústicas fijas que son justamente los sonidos a los que estamos habituados, es decir, los sonidos de la lengua materna.

La correcta pronunciación de cualquier lengua que se aprende implica dar a los estudiantes "pistas acústicas que lo harán distinguir los sonidos de esa lengua

de manera precisa” (Espinosa 2009, 5); además de proporcionar dichas pistas, Llisterri (2014, 1) considera que “el receptor debe decodificar la información transmitida por la onda sonora que ha emitido el emisor” y de esta manera vocalizar una respuesta.

## 1.2. Historia de la enseñanza de la pronunciación

Cuando se desea investigar cuál ha sido el derrotero de la pronunciación en la historia de la enseñanza de LE, encontramos que para la lengua española no existen manuales de pronunciación hasta Tomás Navarro. Llisterri (2003, 93), comenta que una de las publicaciones más completas sobre la pronunciación de nuestra lengua se encuentra precisamente en el *Manual de Pronunciación Española* de Tomás Navarro Tomás del año 1918. En la introducción de su libro original Navarro (1918, 1) indica:

Las siguientes páginas tienen por objeto describir breve y sencillamente la pronunciación española, tendiendo, sobre todo, a facilitar la enseñanza práctica de nuestra lengua en este aspecto poco conocido de su naturaleza; no pretenden apurar la materia, ni recoger asuntos que no tengan aplicación inmediata a dicha enseñanza, ni resolver dificultades pendientes aún de largas y minuciosas investigaciones; no aspiran, en fin, a ser un estudio perfecto de fonética española, sino simplemente un tratado práctico de pronunciación.

Es clara la intención del autor al anotar el propósito de su trabajo y a la vez reafirma lo poco que se atiende el aspecto de enseñanza de la pronunciación.

*El Manual de Pronunciación Española* ha sido reeditado multitud de veces, y como muestra de esto, el CVC (250) aporta dos reseñas de la publicación más

reciente de dicha obra, en la primera de Suárez Pineda (1958) se anota lo siguiente:

TOMÁS NAVARRO, *Guía de pronunciación española*, escrita a solicitud de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española. México, Editorial Jus, 1956. 23 páginas.

A solicitud de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española, don Tomás Navarro ofrece un interesantísimo estudio en el que campea la voluntad de que la lengua española hablada conserve su auténtica pronunciación y que los hablantes del idioma nos esmeremos en hablar siempre correctamente. Consta su estudio de una introducción, un capítulo sobre las vocales, otro dedicado a las consonantes, y una conclusión en que compendia la finalidad de sus propósitos y el resultado de sus observaciones.

Suárez (1958), en el CVC (251) hace la siguiente referencia:

En el Apartado Unidad de lengua: El español presenta poquísimas diferencias dialectales a pesar de hablarse en extensos, numerosos y distantes países; y Navarro confiere esto a diversos factores la unidad de nuestra lengua: la claridad de sus vocales, la precisión de sus acentos, la fuerza de su morfología y sintaxis y el sentimiento de que hablar incorrectamente es un defecto básico de la educación de la persona.

Sobre este punto considero que en nuestros días cualquier estudioso del español sabe la diversidad dialectal que existe simplemente cuando se compara el español peninsular con cualquiera de los países de América. Hay infinidad de diferencias; mismas que se incrementan al tomar en cuenta las variedades dialectales internas de cada país.

Más adelante, nuevamente Suárez, (CVC, 251) bajo el subtítulo Pronunciación y escritura sostiene que Navarro rebate “el concepto tan difundido de que el español se pronuncia como se escribe”.

Guitart (2004, 12), en *Sonido y Sentido* confirma lo antes citado “No existe una correspondencia total entre pronunciación y ortografía en español; la ortografía del español no es completamente fonética”; o en *Spanish Pronunciation Theory*



*and Practice* de Dalbor (1969, 1) “Cuando el hombre común dice que el español es una lengua fonética (énfasis del autor), es su manera imprecisa para indicar que en la ortografía española (el deletreo), hay una estrecha y consistente correspondencia entre la escritura de los símbolos y los sonidos que representan”. (Mi traducción). En efecto, los sonidos del español tienen cercana relación con la grafía con la que se les representa, pero la correspondencia no es total.

La reseña también menciona que Navarro hace un breve examen de las vocales y resume únicamente los diptongos, cantidad, acento, etc. Suárez, (CVC, 251) concluye recomendando la utilización del manual en la enseñanza aprendizaje del español en nuestro continente; por lo que se intuye que existe el deseo de unificar la pronunciación del español, a lo que podría ser una pronunciación estándar de la lengua. También el CVC (252) vuelve a abordar el *Manual de pronunciación española*. En esta ocasión, Montes (1958) nos hace ver que la obra de Navarro “se ha convertido en el texto clásico para el aprendizaje de la fonética española tanto para los extranjeros como para los hispanohablantes que se inician en la investigación lingüística del español”. Montes resalta que esta última edición incluye notas relativas a la fonética del español hablado en América.

El *Manual de pronunciación española* de Navarro tiene relación con este trabajo porque su obra es el primer texto formal sobre pronunciación, y las dos reseñas antes citadas son trascendentes por los comentarios que aportan sobre el tema; en especial la última, al mencionarse la fonética del español americano.

Tomás Navarro Tomás es considerado padre de la fonética española, su manual ha estado vigente por ya casi cien años y se le debe reconocer un trabajo arduo, completo, que recopila la fonética de la lengua. El manual de Navarro “sigue siendo el punto de referencia básico para la descripción fonética de la lengua”. (Llisterri 2003, 93). El estudio de la pronunciación se complementa con otras obras del mismo Navarro, como *El acento castellano* (1935); *Manual de entonación española* (1944); *Estudios sobre fonología española* (1946); *El español de Puerto* (1948); *Guía de la pronunciación española* (1956). Se tiene noticia de la última edición de su manual en 1990.

Además de la obra de Navarro, se deben mencionar otros autores que han estudiado la pronunciación de nuestra lengua, tales como Antonio Quilis Morales en *Bibliografía de fonética y fonología españolas* (1984); *Tratado de fonética y fonología españolas* (1993); Antonio Quilis y Joseph Fernández. *Curso de fonética y fonologías españolas para estudiantes angloamericanos* (1985). Otro autor, Lincoln Canfield (1981) en *Spanish Pronunciation in the Americas* se ocupa de este aspecto pero concretamente en América.

Resta ahora comentar cómo ha evolucionado la historia de la pronunciación en la didáctica de la enseñanza de lenguas, en especial a partir de mediados del siglo pasado, cuando su estudio se une a métodos y técnicas que continúan vigentes en nuestros días.

El papel que ha tenido la enseñanza de la pronunciación se analiza a continuación con base en las ideas de Larsen-Freeman (2003) en *Techniques and Principles in Language Teaching*:

- a) Método Gramática-Traducción: “Las principales habilidades por desarrollar son la lectura y la escritura”. Se pone poca atención al desarrollo de la producción oral y percepción auditiva y prácticamente ninguna a la pronunciación. (15).
- b) Método Directo: “El propósito de aprender una lengua es la comunicación [...] Se debe enseñar la pronunciación desde el inicio del aprendizaje de lenguas”. Este método claramente indica la importancia de atender la pronunciación en la clase de LE. (27).
- c) Método Audio lingual: “Cuanto más veces se repita algo, más sólido será el hábito y mejor el aprendizaje”. Como se aprecia en este método no se menciona la enseñanza de la pronunciación *per se*; pero se intuye que la repetición correcta de la lengua meta crea la formación de hábitos fónicos para una producción precisa. (43).
- d) Método Silencioso: “Como los sonidos son básicos para cualquier idioma, la pronunciación se trabaja desde el principio. Es importante que los estudiantes adquieran la melodía de la lengua. También hay un enfoque en la estructura del lenguaje. Este método se centra en las estructuras de la lengua, aunque las reglas explícitas de gramática nunca pueden ser suministradas. El vocabulario al principio es un poco restringido”. Si bien parte de este método se ocupa de la pronunciación, tiene el inconveniente de no establecer reglas, dado que el método en sí, busca que sean los

- mismos aprendientes quienes se corrijan y formen sus propias conclusiones. (66).
- e) Método Sugestopedia: “Los errores se corrigen con delicadeza, no de manera directa, o a manera de confrontación”. En este método se asume que las correcciones de pronunciación se harán con “finura” (mi énfasis); pero no se habla propiamente sobre cómo enseñar pronunciación. (81).
- f) Método Enseñanza comunitaria de la lengua: “A los profesores y los estudiantes se les ve como un todo. Cuando los estudiantes comparten sus experiencias de aprendizaje se logra que se conozcan unos a otros y de esa manera se construye la comunidad”. En este método no se menciona nada sobre pronunciación. (88).
- g) Método Respuesta física total (RFT): “En la primera fase de la lección se establece el modelo. El maestro da las órdenes a unos cuantos estudiantes. Luego realiza las acciones con ellos. En la segunda fase, los mismos alumnos demuestran que pueden entender las órdenes dadas porque las actúan solos”. Sobre la pronunciación se entiende que durante la actuación de los alumnos en la segunda fase del método, el maestro corregirá errores de pronunciación si se presentan, pero es tolerante a ellos. (113).
- h) Método Enseñanza comunicativa de la lengua: “En concreto, ser capaz de comunicarse implica más que tener competencia lingüística; implica tener

competencia comunicativa saber cuándo, cómo, y a quién decir algo” (Hymes 1971) en Larsen-Freeman, (2003). En este método el cómo expresarse necesariamente indica que el profesor esté pendiente de la pronunciación de sus alumnos; por lo tanto se pone atención a ella. (121).

De la revisión hecha por Larsen-Freeman a estos métodos se concluye que la historia de la enseñanza de la pronunciación ha sido relegada. Únicamente el método directo, el audio-lingual, el de enseñanza comunicativa de la lengua y el silencioso mencionan su importancia.

Este análisis sobre la historia de la pronunciación y métodos que la mencionan no es por supuesto el único. Autores como Gil, en *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica* (2007), habla también de la poca atención que se presta a este aspecto del aprendizaje. Sin embargo, a partir de la década de los noventa surge interés por incluir la pronunciación en la enseñanza de idiomas. Autores como Cortés (2002) afirman que los modelos representativos que lo hacen son el método fono-articulatorio y el verbo-tonal. Este autor explica que “el principio fundamental del método fono-articulatorio consiste en que una práctica fónica consciente potencia el control sensorio-motriz, lo que repercute en una mejora de los aspectos fónicos practicados en la LE. El método verbo-tonal es un claro exponente de una adquisición inconsciente del sistema fónico. Este método fue diseñado por Guberina en Zagreb (Croacia) para la reeducación de los sordos y posteriormente adaptado para la enseñanza de una LE”. (64).

Además, Cortés añade que el método verbo-tonal se funde con el audiovisual y como resultado, se tiene el estructuro-global-audiovisual (SGVA). Esta es la descripción:

Guberina concibe un aparato para reducir la audición, el denominado SUVAG-LINGUA (*Système universel verbo-tonal d'audition Guberina*). En esencia, el aparato consta de una serie de filtros que permiten la supresión de ciertas bandas de frecuencias, dejando vía libre únicamente a las bandas seleccionadas. Con el SUVAG-LINGUA se pretende, en primer lugar, que el alumno perciba la diferencia entre su propia pronunciación y la del modelo y, en segundo lugar, “estimular su cerebro” tanto para la percepción como para la producción; para dicha estimulación son ideales las frecuencias altas, alrededor de los 6.200 Hz (Vuletic y Cureau, 1976:58-63).

Por la información vertida anteriormente se aprecia que en la enseñanza de LE se ha dado limitada o nula importancia al aprendizaje de la pronunciación del español. Afortunadamente ahora, en nuestros días, existe interés por concederle el estatus que requiere.

### **1.3. Evaluación de la pronunciación**

Díaz-Barriga y Hernández (2002, 430) definen “evaluación auténtica como aquella evaluación que demanda que los aprendices demuestren sus habilidades, destrezas o conductas aprendidas en situaciones genuinas de la vida real”. Por lo tanto, el maestro de LE constantemente tendrá que observar la destreza de los alumnos al pronunciar el español y, a la vez, asignarle un valor; entendiéndose que si ha sido comprensible, clara y con la debida entonación, alcanzará el máximo puntaje de una escala preestablecida. La realidad indica que difícilmente sucede esto, porque el estudiante cometerá errores al pronunciar, y rara vez el docente la evalúa.

De allí que sea imprescindible preguntarse la manera correcta en la que el maestro de LE atiende los errores de la pronunciación. Y, para responder a este importante aspecto, hay que detenerse y reflexionar primero sobre la forma en que se ha trabajado formalmente el error en la clase de español.

Para empezar es conveniente revisar las ideas de Corder en *The significance of learner's errors*.

Cuando uno estudia los libros estándares de la enseñanza de la lengua moderna, resulta una sorpresa encontrar la forma somera en que los autores abordan la cuestión de los errores de los alumnos y su reacción a estos. Casi parece como si se rechazaran como un asunto sin particular importancia; por seguro molestos, distractores, pero que son subproductos que resultan del aprendizaje de una lengua, y situación a la que el profesor debe hacer la menor alharaca posible. (Corder 1967, 162). (Mi traducción).

Según este comentario, los maestros de LE simplemente ignoraban la importancia de estudiar los errores, sus causas y forma de evitarlos.

De acuerdo a Arcos, (2009, 112) después de la Segunda Guerra Mundial, se dio la necesidad de enseñar lenguas en todo el mundo. Como resultado de ello surgieron nuevos métodos. “Es precisamente en esa época, la de los años cuarenta y cincuenta, cuando el modelo de AC [Análisis Contrastivo] hace su aparición al amparo del estructuralismo norteamericano y de la psicología conductista”.

Fries (1945) y Lado (1957) pertenecían a la Universidad de Michigan en los Estados Unidos y con sus trabajos fundamentan el Análisis Contrastivo.

El principal objeto del Análisis Contrastivo era mejorar la enseñanza de idiomas y “se apoyaba en la focalización de las aéreas que resultaban de mayor dificultad como resultado del contraste entre dos lenguas. Por tanto, el profesor

partía del conocimiento de las dificultades, lo que ayudaba a una mejor orientación a lo largo de la instrucción”, (Arcos 2009, 112). El punto sobresaliente del AC es que los errores se ven finalmente como parte de la enseñanza aprendizaje de lenguas.

Principales funciones del Análisis Contrastivo:

- Compara o contrasta las dos lenguas.
- Puede predecir qué aspectos (hábitos) de aprendizaje de la LE serán problemáticos.
- Considera todos los aspectos de la lengua (niveles fonológico, morfológico y sintáctico) así como aspectos unidos al significado. Presta atención a similitudes y diferencias entre aspectos semánticos, pragmáticos de las dos lenguas.
- Las áreas que presentarán más dificultad son aquellas en que difieren las dos lenguas. Los elementos comunes o compartidos por las dos lenguas se adquieren sin problema.
- Una noción fundamental de esta teoría es la transferencia, es decir, el conocimiento de la LM provoca que el aprendiente transfiera a la LE conceptos con los que está familiarizado.
- La transferencia positiva sucede en los casos en que las similitudes entre ambas lenguas facilita el aprendizaje de la LE.
- La transferencia negativa o interferencia se produce en todo momento en que la disparidad entre elementos de ambas lenguas interfiere con los procesos de adquisición. (Lado 1957, 1).



Respecto al Análisis Contrastivo y la corrección de errores de la pronunciación del español, cabe mencionar que efectivamente es la interferencia o transferencia negativa entre la lengua materna y la LE la causa de errores. Algunos investigadores como Trubetzkoy (1976), Fry (1977), Flege (1995), Escudero (2005), Espinosa (2009), entre muchos otros han demostrado que el sistema fonológico de la primera lengua interfiere en la adquisición de una segunda lengua y que por ello es importante dedicar atención a la percepción auditiva. El siguiente comentario complementa lo antes citado.

Los estudios sobre percepción auditiva (Strange, 1995) han puesto de manifiesto la importancia de dar a los sujetos que aprenden una L2, las pistas acústicas que lo harán distinguir los sonidos de esa lengua de manera precisa. Según Fry la percepción del habla es una forma de “reconocimiento de pautas”, en la que la entrada acústica proporciona “indicios” para identificar sonidos y palabras, pero que no basta por sí misma para reconocerlos: Nuestra percepción del habla está influida por nuestro sistema fonológico y es, por tanto, el producto del proceso de aprendizaje de la lengua [...] Individuos con distintas lenguas nativas aprenden sistemas fonológicos distintos y desarrollan diferentes pautas de sensibilidad a rasgos acústicos de uno u otro tipo. (Fry, 1977: 45). (Espinosa 2009, 5).

Nuevamente se anota que la percepción auditiva condiciona la habilidad de realizar con propiedad la pronunciación del español.

El Análisis Contrastivo con el tiempo se vio en desuso porque no aportaba suficiente información sobre el origen de todos los errores en que incurren los aprendientes. Pronosticar los errores únicamente por el contraste entre la lengua materna y la que se aprende no fue suficiente.

A finales de la década de los sesenta y principio de los setenta surge el Análisis de Errores. Es a Corder a quien se debe que el Análisis de Errores

tenga el lugar que le corresponde como método científico en Lingüística Aplicada.

Hasta antes de Corder los lingüistas observaban los errores de los alumnos divididos en categorías, trataban de ver cuáles errores eran comunes y cuáles no; pero no ponían atención al papel que tenían en la adquisición de la L2. Fue Corder el que mostró cómo los errores eran de gran ayuda a maestros, investigadores y alumnos. (Ellis, Rod 2011). (Mi traducción).

La principal diferencia entre el Análisis Contrastivo y el Análisis de Errores radica en que el método seguido por este último no se fundamenta en la comparación de la lengua materna y la lengua que se aprende, “sino de sus producciones reales en la lengua meta” (CVC 2014) De estas producciones reales (mi subrayado) Corder, en su obra *The significance of learner's errors* fundamenta la teoría del Análisis de Errores y hace las siguientes recomendaciones:

- Identificar los errores en su contexto.
- Clasificar y describir los errores.
- Dar explicación a su origen buscando los mecanismos o estrategias psicolingüísticas y las fuentes de cada error. En este punto entra la posible interferencia de la lengua materna como una estrategia más.
- Evaluar la gravedad del error y buscar el posible tratamiento que requiere. (CVC 2014).

Es precisamente Corder (1967) quien pone énfasis en el estudio del interlenguaje, el cual define como “el tipo de lenguaje o sistema lingüístico usado por el aprendiente de L2 o LE, que se encuentra en el proceso de aprender la lengua meta. La pragmática de la interlengua es el estudio de las

formas en que los hablantes no nativos adquieren, comprenden y utilizan los patrones lingüísticos o actos de habla de la segunda lengua”.

En el estudio formal de los errores, Corder también considera la importancia de diferenciar los conceptos de adquisición (procesos inconscientes por los cuales el alumno desarrolla la capacidad de usar estructuras y formas lingüísticas en la segunda lengua para comunicarse) y aprendizaje (conjunto de procesos conscientes e inconscientes por los cuales el alumno alcanza un determinado nivel de competencia comunicativa en la L2 o LE).

Una vez que se han considerado el análisis contrastivo y el análisis de errores, resta añadir que el maestro de L2 o LE tendrá necesariamente el deber de estar consciente y alerta sobre los errores de pronunciación en que incurran sus alumnos para que elabore estrategias que los ayuden a corregirlos y así evitar fosilizaciones.

### **1.3.1. Concepto de error y corrección en la pronunciación**

Cualquier persona que aprende una lengua se enfrenta al problema de los errores de pronunciación; estos son una característica inevitable del aprendizaje y, como ya se ha mencionado, no son problemas que el maestro deba ignorar; son una realidad y parte del aprendizaje, revelan las estrategias que los estudiantes utilizan para aprender la lengua meta; por esta razón los errores proporcionan información valiosa en el aprendizaje de lenguas. Corder establece la diferencia entre error falta, o equivocación. Para él:

“[...] error es una desviación que aparece en la producción verbal (mi subrayado) del aprendiente de una segunda lengua o lengua extranjera como consecuencia del desconocimiento de la regla correcta (error sistemático) es decir, que puede ocurrir debido a lagunas en los conocimientos del alumno. Los términos falta o equivocación se refieren a errores esporádicos que los alumnos cometen por lapsus fallos o descuidos”. (Corder 1967).

Si bien la falta es una desviación en el lenguaje refleja problemas de procesamiento debidos a factores diversos, como poca concentración o memoria, cansancio, nerviosismo o inclusive estrés.

En la enseñanza de la pronunciación de vocales del español el maestro debe distinguir si sus alumnos cometen errores o faltas; para que si se trata de errores, elabore ejercicios que den al estudiante la oportunidad de percibir y distinguir las diferencias entre los sonidos representados por estas letras en su lengua materna y el español.

Como dato adicional se menciona que cuando el término *error* se incorpora a la enseñanza de LE ya no incluye este término solo en la producción verbal, va incluido también en la producción escrita. Al enseñar una LE *error* se refiere a los rasgos de la producción oral o escrita de los aprendientes que se desvían de los que son propios de la lengua meta” (CVC 2014).

Dada la importancia que adquiere el Análisis de Errores en la enseñanza de LE, es de suponer que surgieran diferentes autores con distintas clasificaciones de errores dependiendo del objetivo que perseguían; ya sea en la investigación, enseñanza o corrección de los mismos. Sobre los errores en la pronunciación y las causas que los provocan, Lengo (1995, 20) los clasifica en errores globales y locales. Los globales son aquellos en que se ve afectada toda

la estructura de la oración; los errores locales, solamente involucran un componente en particular. La clasificación de Lengo incluye además:

- Errores por omisión, el aprendiente puede omitir algunas formas lingüísticas por la complejidad que ofrecen al producirse. En la pronunciación los grupos de consonantes con frecuencia ofrecen problemas a los aprendientes de LE y algunos de los componentes no se pronuncian. Debe hacerse notar que este fenómeno no es exclusivo de estudiantes de lenguas, también se observa en los hablantes nativos. La diferencia es que el hablante nativo tiende a seguir convencionalismos existentes, mientras que el estudiante de LE no.
- Errores por adición, los aprendientes no sólo omiten elementos que ellos consideran redundantes. En fonología un fenómeno frecuente es la epéntesis que consiste en añadir algún sonido adicional.
- Errores por selección, suceden porque los aprendientes cometen errores en la pronunciación, morfología, sintaxis y vocabulario debido a que escogen el fonema, el morfema, la estructura o el vocabulario equivocado. En el nivel fonológico, este fenómeno puede caracterizarse por la transferencia llamada interlingual; ya que el estudiante sustituye de su lengua materna un fonema familiar para él por el fonema de la lengua meta que le es difícil pronunciar.
- Errores de orden, consisten en el orden alterado en la posición de ciertos fonemas, estructuras morfológicas y en el orden de las palabras en la oración.
- Ordenamiento equivocado en la pronunciación al cambiar la posición de ciertos fonemas.

Por último, Lengo (1995, 20) presenta errores que afectan la interpretación y comprensión del mensaje emitido, y llama errores productivos a los que comete el estudiante durante la expresión oral, y errores receptivos o interpretativos, cuando el receptor no entiende el mensaje del emisor.

Otra clasificación de errores en directa relación con la pronunciación la aportan Espiñeira y Caneda (1998, 476) quienes mencionan que “bajo el criterio comunicativo existen errores que por su gravedad o por su naturaleza entorpecen la comunicación: entonación errónea o inexpresiva; pronunciación defectuosa; codificación—errónea/decodificación—errónea; desinformación sociocultural”.

En general, se ha prestado siempre mayor atención a los errores escritos que a los orales. Sin embargo, al hablar del papel del maestro al enseñar pronunciación, como anota Poch (2004, 1) “[...] existe una creencia muy extendida de que para abordar y tratar las cuestiones de pronunciación hay que ser especialista en fonética y no es ésta la formación que poseen habitualmente los profesores de español de lengua extranjera”. Enseñar pronunciación no requiere que el maestro de español sea experto en fonética; pero si parte de los conocimientos que posee en esta rama y crea ejercicios que ayuden a los angloparlantes a distinguir sonidos, vocalizarlos de manera precisa, su enunciación en general se acercará más a la del nativo.

## Capítulo 2 Análisis contrastivo del sistema fonético de las vocales del español y del inglés

### 2. 1. Consideraciones generales

Debemos a Ferdinand de Saussure, padre de la Lingüística, el tener diferenciado lo que es lenguaje, lengua y habla.

El lenguaje es un fenómeno social por el cual el hombre establece comunicación con sus semejantes como lo hacen también diferentes animales; sin embargo, la lengua o idioma, como parte del lenguaje; y el habla, como realización de la lengua, marcan la diferencia entre especies animales y el hombre. (Saussure 1945).

La obra póstuma de Saussure *Curso de Lingüística General* se publica en 1916, en ella se anota lo siguiente:

Pero ¿qué es la lengua? Para nosotros, la lengua no se confunde con el lenguaje: la lengua no es más que una determinada parte del lenguaje, aunque esencial. Es a la vez un producto social de la facultad del lenguaje y un conjunto de convenciones necesarias adoptadas por el cuerpo social para permitir el ejercicio de esa facultad en los individuos. Tomado en su conjunto, el lenguaje es multiforme y heteróclito; a caballo en diferentes dominios, a la vez físico, fisiológico y psíquico, pertenece además al dominio individual y al dominio social; no se deja clasificar en ninguna de las categorías de los hechos humanos, porque no se sabe cómo desembrollar su unidad. La lengua, por el contrario, es una totalidad en sí y un principio de clasificación. En cuanto le damos el primer lugar entre los hechos de lenguaje, introducimos un orden natural en un conjunto que no se presta a ninguna otra clasificación. (Saussure 1945, 34).

El lenguaje se manifiesta en diversas formas en las distintas comunidades del mundo, tales manifestaciones son las lenguas o idiomas. La lengua, modelo general de reglas es común a los hablantes que la comparten, es abstracta al no

es percibida por los sentidos sino por la razón, su carácter es social y está conformada por signos lingüísticos.

El habla es la materialización de la lengua, es un acto concreto, se percibe a través de los sentidos y su carácter es individual. El signo lingüístico para Saussure (1945) está formado por el “significado” o concepto y el significante o sistema ideal de sonidos”; pero según Hjelmslev, la formación del signo lingüístico consiste de “expresión y contenido”. (Hjelmslev en Bigot 1976, 75). El signo lingüístico bajo la perspectiva de Hjelmslev (1976, 75)

Desde el punto de vista lingüístico (siguiendo a Saussure) el signo es una entidad generada por la conexión entre una expresión y un contenido. Con la intención de llegar a una definición del signo, Hjelmslev da una definición operativa (provisoria), expresión y contenido son los funtivos<sup>1</sup> que contraen la función de signo. Expresión y contenido son interdependientes: se presuponen necesariamente (es una función entre dos constantes).

Quilis y Fernández (2003, 4) explican los términos significado y significante de la siguiente manera:

Significante + Significado = Signo lingüístico

“Un signo lingüístico como *mesa* está formado por un significante que sería /mesa/, es decir, por la suma de unos elementos fónicos (/m/ + /é/ + /s/ + /a/) y por un significado que sería la idea o el concepto que nosotros tenemos de lo que es una mesa”.

Una vez vistos los conceptos de lenguaje, lengua y habla; así como los de significado-significante y signo lingüístico; pasamos a la fonética.

---

<sup>1</sup> Un funtivo es cada una de las terminales de una función. Por ejemplo: en la función sustantivo/adjetivo, tanto el adjetivo como el sustantivo son funtivos.



## 2. 2. Sonidos y elementos fónicos

Se mencionó con anterioridad §2.1 que el habla es la materialización de la lengua y su producción y percepción se realiza por los sentidos. También se ha indicado que “fonación es el proceso mediante el cual se produce la voz” (Llisterri 2011, 1), y la voz es sonido, pero ¿qué es el sonido?

Para explicarlo partimos de lo siguiente, la acústica es la rama de la Física encargada del estudio de los sonidos, sean estos audibles o no. Desde las antiguas Grecia y Roma hubo interés por entender el sonido; preguntas sobre cómo se produce y propaga motivaron la curiosidad del mismo Aristóteles, quien comprobó que el sonido consistía en contracciones y expansiones del aire; Pitágoras tuvo curiosidad al estudiar por qué unos intervalos musicales eran más bellos que otros, e interpretó resultados en forma numérica. (Cárdenas, 2013).

En la actualidad, la información sobre el sonido nos indica cómo se produce, propaga y percibe. Para esto, Iribar (2003, 1.1) sugiere cinco fases: la primera, fase productora o fuente es la creación de un movimiento en un cuerpo; la segunda es la fase de radiación, es decir, la comunicación del movimiento al cuerpo que sirve de transmisor; la fase de propagación es la tercera, porque dicho movimiento se propaga a través del trasmisor, que por lo regular es el aire; la cuarta es la fase de recepción, el movimiento llega al oído en forma de cambios de presión en las partículas del aire; por último, la quinta fase llamada de percepción consiste en la identificación e interpretación que se realiza por los impulsos nerviosos que llegan al cerebro.

Al hablar de la producción del sonido consideramos la aportación de Quilis (2003, 37) quien expone:

La producción de todo sonido se debe en su origen a un movimiento vibratorio causado por cualquier agente en un cuerpo que se encuentra en posición de reposo. Este sonido así producido se transmite a través del aire a una velocidad de 340 metros por segundo, en forma de ondas. En el sistema fonador del hombre se puede originar el sonido: a) por la entrada en vibración de las cuerdas vocales; b) por un impulso de aire a través de los órganos articulatorios; c) por una combinación de ambos.

Las ondas en palabras de este mismo autor pueden ser:

a) *Simple*, cuando en su composición no interviene nada más que una onda, como las vibraciones del diapasón o del péndulo (Fig. 1 y 2)

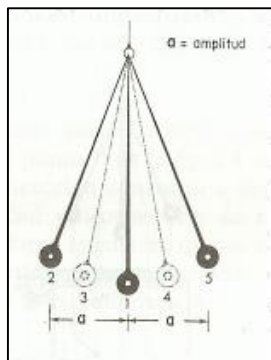


Fig. 1 Movimiento de un péndulo. (Quilis, 38)

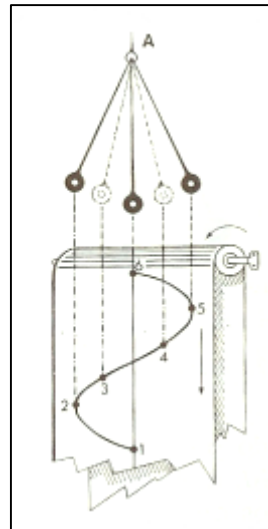


Fig. 2 Movimiento armónico simple de un péndulo (Quilis, 39)

b) *Compuesta*, cuando interviene en su constitución más de una onda, como puede ser la de cualquier vocal (Fig. 3 última parte)

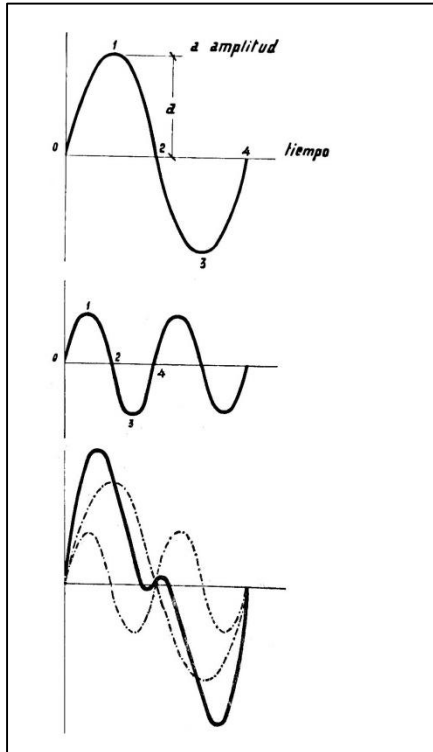


Fig. 3 Onda compuesta (Quilis, 41)

Representación de tres ondas periódicas: las dos de la parte superior de la figura son simples, de 100 c.p.s. y de 200 c.p.s., respectivamente, la tercera, en la parte inferior de la figura, es compuesta: el resultado de la suma de las dos ondas simples. Quilis (2003, 41).

c) *Periódica o armónica*, cuando cada vibración se repite con la misma duración y amplitud a lo largo del tiempo. (Fig. 3 última parte)

d) *Aperiódica o inarmónica*, cuando varían las duraciones y amplitudes de cada vibración a lo largo del tiempo.

La onda periódica simple permite entender de mejor manera los componentes acústicos de la onda sonora; esto es porque al observar nuevamente la Fig.1 del péndulo en oscilación continua, se advierte cómo del punto 1 se desplaza al punto 2 que es el límite máximo, regresando al punto de origen y pasando por el punto 3; pero como trae un empuje inicial en el camino de regreso sobrepasará el punto 1 y alcanzará el punto 4 y 5, que es el otro punto más alejado de la posición de inicio; de esta manera empezará su camino de regreso hasta el

estado de reposo original. El roce del aire, la gravedad y otros factores impiden que el péndulo continúe oscilando indefinidamente describiendo el movimiento 1-2-3-1-4-5-1. Quilis (2003, 38).

La información antes anotada nos lleva a definir los siguientes conceptos: (Iribar 2003, 1.2)

-Se llama ciclo al movimiento oscilatorio completo, esto es el recorrido completo del péndulo 1-2-3-1-4-5-1

-La frecuencia es el número de ciclos que realiza el péndulo en una unidad de tiempo; la frecuencia se mide en Hertzios o en c. p. s. (ciclos por segundo).  $1000 \text{ c. p. s.} = 1000 \text{ Hz.} = 1 \text{ KHz.}$

-Amplitud es la distancia desde la posición de reposo a la de máximo alejamiento alcanzada por el péndulo (o la partícula de aire). La amplitud es una medida de fuerza de la onda, pues depende de la potencia del movimiento. Su unidad es el decibelio (dB).

-Al propagarse el movimiento oscilatorio, se genera una onda sinusoidal simple. El movimiento ondulatorio simple es una concepción teórica de difícil realización práctica: el movimiento de un solo punto, haciendo abstracción del medio que lo rodea. En la realidad, las ondas son siempre ondas compuestas, es decir, el resultado de la adición de un número determinado de ondas sinusoidales simples.

-El Teorema de Fourier (1822) demostró que toda onda compuesta periódica (es decir, que repite periódicamente su perfil) puede descomponerse en un número limitado de ondas sinusoidales simples. La frecuencia de cada una de estas ondas es múltiplo de la frecuencia fundamental (la más baja).

-El número, audibilidad y conformación de los armónicos (o sea, cada una de esas ondas simples) da como resultado el timbre del sonido.

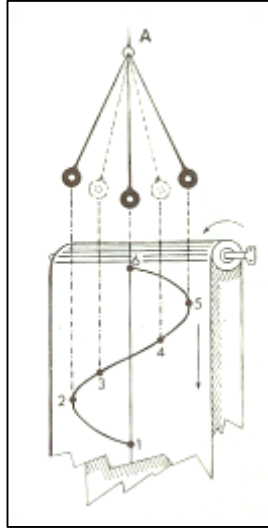


Fig. 4 Movimiento pendular y curva sinusoidal. (Iribar 2003, 1.2).

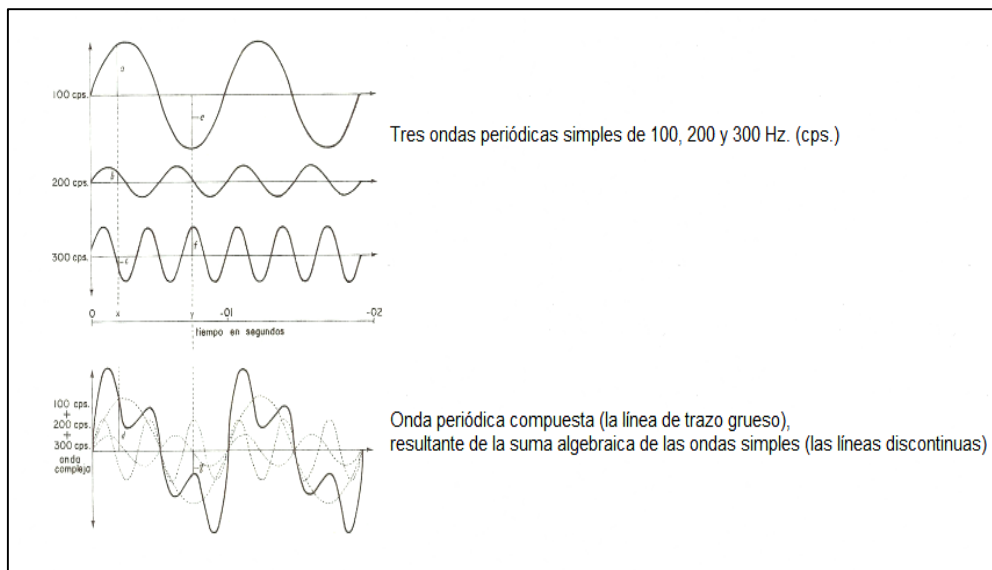


Fig. 5 Ondas periódicas simples y onda periódica compuesta. (Iribar 2003, 1.2).

¿Qué es resonancia?

La razón por la cual un cuerpo empieza a vibrar puede ser por un golpe, choque, fricción, o incluso por las vibraciones de otro cuerpo.

“El fenómeno por el que un cuerpo B se pone en movimiento a causa de las vibraciones de un cuerpo A se llama resonancia”. (Iribar 2003, 1.4). En este fenómeno pueden distinguirse los siguientes aspectos:

-A resuena a B y B actúa como *resonador*.

-Las ondas que ponen en movimiento al resonador son *la entrada del resonador*.

La respuesta del resonador, esto es sus propias ondas, son *la salida del resonador*.

-La frecuencia resonante es aquella en la que el resonador resuena con la máxima eficacia.

-El ancho de banda es el rango de la frecuencia efectiva de un resonador.

-En resumen, la función básica de un resonador es reforzar ciertas frecuencias de la onda compleja que le llega. Un resonador cuya misión sea seleccionar determinadas frecuencias de una onda compleja se denomina filtro. (2003, 1.4).

Respecto a la onda acústica del lenguaje, Iribar (2003, 2) considera que se debe explicar bajo los conceptos de fuente y filtro. Esto es: la fuente corresponde con el término de fonación, y el filtro con el de articulación. Las vocales y consonantes sonantes se producen de una fuente armónica cuando la salida del aire de los pulmones atraviesa la glotis y vibra. La fuente inarmónica se genera por la turbulencia de la salida de aire al pasar por las constricciones articulatorias; de esta manera, la fuente de aire produce consonantes fricativas y aspiradas.

Componentes del sonido considerados por Quilis (2003, 43):

Tono.<sup>2</sup>— El tono también llamado *primer armónico, armónico fundamental o tono fundamental*, es el resultado del número de vibraciones completas de las cuerdas vocales por unidad de tiempo (o lo que es lo mismo, de la frecuencia). Los cambios de frecuencia o de tono son los que reflejan en español las variaciones melódicas de la voz en la entonación.

---

<sup>2</sup> Se hablará del tono §2. 4.

Timbre.<sup>3</sup>— El timbre es el resultado de la conformación de los armónicos en un sonido, conformación que depende del volumen y abertura de las cavidades de resonancia donde se producen.

Intensidad. — La intensidad depende de la amplitud de la vibración total, es decir de la suma de las amplitudes de todos los armónicos. Cuanto mayor es la energía articuladora que empleamos en la emisión de un sonido, mayor será la amplitud (separación máxima de las cuerdas vocales de su posición de reposo), y por lo tanto la intensidad.

Duración. — La duración es el tiempo que empleamos en la emisión de un sonido. Se llama también cantidad. La cantidad suele expresarse en centésimas de segundo.

Una vez especificadas las características acústicas del sonido pasamos ahora a la parte que se encarga de su estudio. En Lingüística, “fonética es la ciencia que estudia los sonidos del habla” (Gil 2007, 540). Se encarga del estudio del significante del habla, es decir, del carácter físico de los sonidos del lenguaje y su unidad principal es el fono. Al respecto Llisterri (2014, 1) opina:

Fonética trata la variación articuladora y acústica de los sonidos del habla y el modo en que éstos se perciben. Fonología se ocupa de los elementos invariantes, de las unidades lingüísticas codificadas en las ondas sonoras que producimos y percibimos. Las unidades de las que se ocupa la fonología son (fonemas) tienen carácter distintivo y contrastan produciendo diferencias de significado.

Por lo tanto la “Fonología es la ciencia que estudia la organización lingüística de los sonidos de las diversas lenguas” (Gil 2007, 540). Sus unidades son los fonemas y tienen carácter distintivo y esto es lo que marca la diferencia de significado en las palabras.

Llisterri (1991, 25) subraya la importancia de la distinción entre el plano fonético y fonológico “advirtiendo que codificamos nuestros mensajes mediante fonemas, pero los producimos y los percibimos mediante los sonidos. Por lo tanto, es del todo incorrecto referirse a la pronunciación de los fonemas pues

---

<sup>3</sup> Se hablará del timbre §2. 4.

estos son unidades lingüísticas al igual que los morfemas o los sintagmas. Para distinguir bien los dos planos se utilizan corchetes [ ] cuando se hace referencia a sonidos, y barras inclinadas / / si se trata de fonemas”.

Hablaremos ahora del término *alófono*, Gil (2007, 536) lo define como “cada una de las variantes contextuales de un fonema”. Esto significa que tenemos variantes en la pronunciación de un fonema, porque se verá afectado de acuerdo a su posición en la palabra; o según los sonidos contiguos que lo acompañan; incluso también por factores dialectales o individuales.

Otra característica distintiva de los fonemas es cambiar el significado de las palabras; fenómeno que se observa claramente en los pares mínimos. “Un par mínimo está constituido por dos palabras que difieren solo por un segmento fonológico situado en idéntico contexto” (Gil 2007, 544). Los alófonos por su lado, no provocan cambio de significado.

El siguiente cuadro muestra cómo funciona un fonema y un alófono.



Fonema				Alófono	
Cambio de significado (Debidos a que son diferentes fonemas de la lengua española)				Sin cambio de significado (Varía la pronunciación por la posición en la que se halla, por los sonidos adjuntos, o por la región geográfica de que se trate)	
Pares mínimos	/lío/	/río/	/l/ y /r/	[peskaðo]	[pe <sup>h</sup> kaðo]
	/beso/	/peso/	/b/ y /p/	En estos ejemplos no hay cambio de significado, solo una leve modificación originada por factores dialectales; [peskaðo] y [pe <sup>h</sup> kaðo] no son par mínimo. En estos ejemplos la [s] y la [h] son alófonos de /s/	

Fig. 6 Cuadro que muestra un ejemplo de par mínimo fonema y alófono

Se hablará nuevamente sobre los alófonos vocálicos del español §2. 3. 1

### 2. 2. 1. Sistema fonológico/fonético del español

Los sonidos de cualquier lengua humana se organizan en un sistema llamado sistema fónico. Para efectos de su representación gráfica es conveniente aclarar que desde el siglo XIX existió la necesidad de contar con un alfabeto fonético que permitiera representar los sonidos de las lenguas.

Es *La Asociación Fonética de Maestros* y en especial el francés Paul Passy (1859-1940) quien en 1886 funda dicha asociación, y el siguiente año se

crea el *International Phonetic Alphabet (IPA)* o *Alfabeto Fonético Internacional (AFI)* (Malmkjaer 2006, 264). Actualmente hay cinco de ellos en uso, las versiones revisadas de 1951, 1979, 1989, 1993 y 2005. Estos alfabetos utilizan el latín y el griego y se convierten en un sistema confiable y válido para transcribir los sonidos. El principal uso que tiene es representar el lenguaje hablado, fonemas, entonación y la separación de palabras y sílabas.

Además del AFI existe el alfabeto de la Revista de Filología Española, conocido como RFE. Se creó en 1915 para uso de la revista y es ampliamente consultado por la filología española. Está expresamente diseñado para el español con el único inconveniente de no permitir la comparación con las demás lenguas, ni con trabajos internacionales (Iribar 2003, 5).

El AFI cuenta desde el año 2005 con 107 letras, 52 signos diacríticos y 4 marcas prosódicas. En el español hay veinticuatro fonemas, de ellos, cinco corresponden a las vocales.

## Cuadro del Alfabeto Fonético Internacional<sup>4</sup>

<b>EL ALFABETO FONETICO INTERNACIONAL (actualizado en 2005)</b>																								
<b>CONSONANTES (INFRAGLOTALES)</b>																								
	LABIAL		CORONAL					DORSAL			RADICAL		GLOTTAL											
	BILABIAL	LABIODENTAL	DENTAL	ALVEOLAR	POSTALVEOLAR	RETROFLEJA	PALATAL	VELAR	UVULAR	FARINGEA	EPIGLOTTAL													
NASAL	m	ɱ	n					ɳ	ɲ	ŋ	ɴ													
OCUSIVA	p	b	ɸ	β	t	d	ʈ	ɖ	c	ɟ	k	g	q	ɢ	ʔ	ʕ								
FRICATIVA	ɸ	β	f	v	θ	ð	s	z	ʃ	ʒ	ʂ	ʐ	ç	ʝ	x	χ	ʁ	ħ	ʕ	ʜ	ʕ̰	ɦ	ɦ̰	
APROXIMANTE			ɹ					ɻ	j	ɰ														
VIBRANTE MÚLTIPLE	ʙ		r																					
VIBRANTE SIMPLE		ʋ	ɾ					ɽ																
FRICATIVA LATERAL					ɬ	ɮ		ɮ̰	ɬ̰	ɬ̰	ɮ̰													
APROXIMANTE LATERAL					ɭ			ɭ		ʎ		ʎ												
VIBR. SIMPLE LATERAL					ɮ			ɮ		ʎ		ʎ												

Las consonantes alineadas a la izquierda son sordas, las alineadas a la derecha sonoras. Las casillas en gris son articulaciones consideradas imposibles.

CONSONANTES (SUPRAGLOTALES)			CONSONANTES (COARTICULADAS)	
CLIC	IMPLOSIVA	EYECTIVA	ʍ	fricativa labiovelar sorda
⊙ bilabial	ɓ bilabial	ʼ como en:	ɰ	aproximante labiovelar sonora
dental	ɗ dental / alveolar	pʰ bilabial	ɥ	aproximante labiopalatal sonora
! (post)alveolar	f palatal	tʰ dental / alveolar	ɕ	fricativa alveopalatal sorda
ɸ palatoalveolar	ɟ velar	kʰ velar	ʐ	fricativa alveopalatal sonora
lateral alveolar	ɠ uvular	sʰ fricativa alveolar	ɧ	f y x simultáneas
			kp̚ ts̚	Africadas y dobles articulaciones pueden representarse con dos símbolos atados con una cuña

VOCALES			SUPRASEGMENTALES		TONO	
anterior	central	posterior	ˈ	ˈˈ	NIVEL	CONTORNO
cerrada i y	i ɨ	ɯ u	ˌ	ˌˌ	ɛ̞ ɰ extra alto	ɛ̞ ascendente
media cerrada I Y		ɯ	eː	eˑ	ɛ̞ ɰ alto	ɛ̞ descendente
semicerrada e ø	ɘ ɵ	ɤ o	e	ɛ̞	ɛ̞ ɰ medio	ɛ̞ ascendente alto
media			e̞	ɛ̞	ɛ̞ ɰ bajo	ɛ̞ ascendente bajo
semiabierta ɛ œ	ɜ ɞ	ɰ ɔ	ˌ	ˌˌ	ɛ̞ ɰ extra bajo	ɛ̞ descendente alto
media abierta æ			ˌ	ˌˌ	NIVELACIÓN	ɛ̞ descendente bajo
abierta a ɶ	ɶ	ɑ ɒ	ˌ	ˌˌ	↓ -1 tono	ɛ̞ ascendente
			ˌ	ˌˌ	↑ +1 tono	ɛ̞ descendente
			↗	↘		ɛ̞ ascendente

Las vocales a la izquierda del punto son no labializadas, las de la derecha son labializadas

### Alfabeto Fonético Internacional

<sup>4</sup> Imagen del Alfabeto Fonético Internacional, del sitio Organización Lexiquetos: <http://lexiquetos.org/afi/>

Vocales del español (AFI)														
Vocales	Anteriores				Media				Posteriores					
Cerradas	i								u					
Medias	e								o					
Abiertas					a									
Consonantes del español mexicano (AFI)														
	Bilabial		Labiodenta l		Dental		Alveolar		Prepalatal		Palatal		Velar	
	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	son
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Africada									tʃ					
Fricativa			f				s					ʃ	x	
Nasal		m						n				ɲ		
Lateral								l						
Vibrante simple								r						
Vibrante múltiple								r						

Vocales y consonantes del español mexicano

### 2. 3. Segmentación de la secuencia o cadena hablada

A lo largo del presente trabajo se ha venido hablando de los sonidos empleados para la comunicación como si se produjeran separados unos de otros, esto no sucede así. Los sonidos se emiten sin que existan límites definidos entre ellos como podemos advertir en la comunicación escrita por los espacios reales existentes entre las palabras. Gil (2005, 73) apunta: “Sabemos, sin embargo, que el movimiento de los órganos vocales es continuo, como lo es también el producto acústico de él derivado, y que la tarea de deslindar dónde acaba un sonido y dónde comienza otro no se revela fácil. No obstante, es el paso previo

para poder describir y clasificar todos los tipos de segmentos fónicos que el aparato fonador humano es capaz de producir”.

La segmentación hablada se ve afectada necesariamente por el fenómeno de la coarticulación; esto es, “el conjunto de ajustes articulatorios a que se ven sometidos los sonidos de la secuencia hablada en función de otros sonidos que le preceden y les siguen”. (Gil 2007, 538).

Lo antes expuesto nos indica que el hablante de cualquier lengua de alguna manera tiene la capacidad de distinguir los segmentos de la secuencia hablada; pero siempre habrá ajustes por los sonidos previos y posteriores que acompañan a cada segmento.

Sin duda alguna, para el estudiante de L2 va a resultar un reto identificar tales segmentos, por esta razón es de suma importancia considerar que el maestro de español es quien debe trabajar para que adiestre el oído del estudiante y este sepa distinguir los sonidos consonánticos y vocálicos enseñados. Por lo tanto, si el profesor está familiarizado con el contraste vocálico del español y del inglés, entenderá cómo abordar el problema de los errores comunes en que caen sus alumnos; y a la vez podrá contar con herramientas útiles para mejorar la pronunciación de su clase.

### **2. 3. 1. Definición de vocal y características**

Una vez que la segmentación de la secuencia hablada y el fenómeno de la coarticulación han permitido diferenciar los sonidos vocálicos de los consonánticos, es el momento de definir qué se entiende por sonido vocálico.

Para esto, se incluye la opinión de varios autores. Gil (2005, 76) define las vocales y las compara con las consonantes de la siguiente manera:

En general, la idea de vocal se ha asociado siempre con una serie de características auditivas, articulatorias y funcionales. La vocal sería en principio el sonido más audible, el más abierto, sin obstáculo alguno a la salida del aire y articulado con menor esfuerzo que la consonante. Ésta, además, requeriría un mayor gasto de aire en su pronunciación y se caracterizaría por la menor estabilidad de las posiciones articulatorias que la originan.

Molina y Borrell (1993, 21) mencionan:

Cuando la cavidad bucal está lo suficientemente abierta para que el aire vibrante salga por ella sin obstáculo, se emite un sonido vocálico. Supone un movimiento de abertura y a continuación uno de cierre. Desde el punto funcional, las vocales son los fonemas que pueden actuar como centro de sílaba. En cambio, si el aire espirado encuentra un obstáculo en algún punto del canal articulatorio, se produce un sonido consonántico. Implica un movimiento de cierre seguido de otro de abertura. Funcionalmente las consonantes no actúan como centro de sílaba.

Quilis y Fernández (2003, 25-26) comentan acerca de la clasificación de las vocales y consonantes, que esta tiene su origen en las descripciones gramaticales griegas, misma que prevalece hasta nuestros días; y que la separación en dos grupos —*vocal* y *consonante*— ha sido muy criticada, porque no está basada en fundamentos fisiológicos auténticos, y que debería eliminarse y mantenerse solo para usos didácticos. Quienes rechazaban esta clasificación tradicional entre vocal y consonante pensaban que los sonidos articulados dependían de los distintos grados de abertura o cerrazón, y proporción de la presencia de la *fricción*, *sonoridad* y *resonancia*. Estos autores dan como ejemplo el sonido [a], que tiene sonoridad, un máximo de resonancia y poca fricción, comparado con el sonido [s], que ofrece un máximo de fricción, poca resonancia y ninguna sonoridad. De esta manera colocaban en el extremo abierto de la cadena las vocales, y ellas la vocal [a] como la primera, y en el extremo cerrado las consonantes oclusivas sordas:

	e	i			b	p
a		...	...	...	d	t
	o	u			g	k

Fig. 7 Colocación de vocales según el comentario de Quilis (26)

Estos dos autores concluyen que a pesar de la diferencia en el grado de abertura, la clasificación entre vocal y consonante sí tiene un fundamento fisiológico importante que debe tomarse en cuenta para los hechos lingüísticos.

En general, podemos notar que estos autores coinciden en las definiciones que aportan; sin embargo, por las anotaciones de Molina y Borrell (1993, 21) “al no haber obstáculo para la salida del aire, no se puede hablar de puntos de articulación, sino de zonas en las que se realizan y grados de abertura que presentan. Las zonas de articulación vocálica se representan gráficamente con el conocido triángulo de Hellwag”.

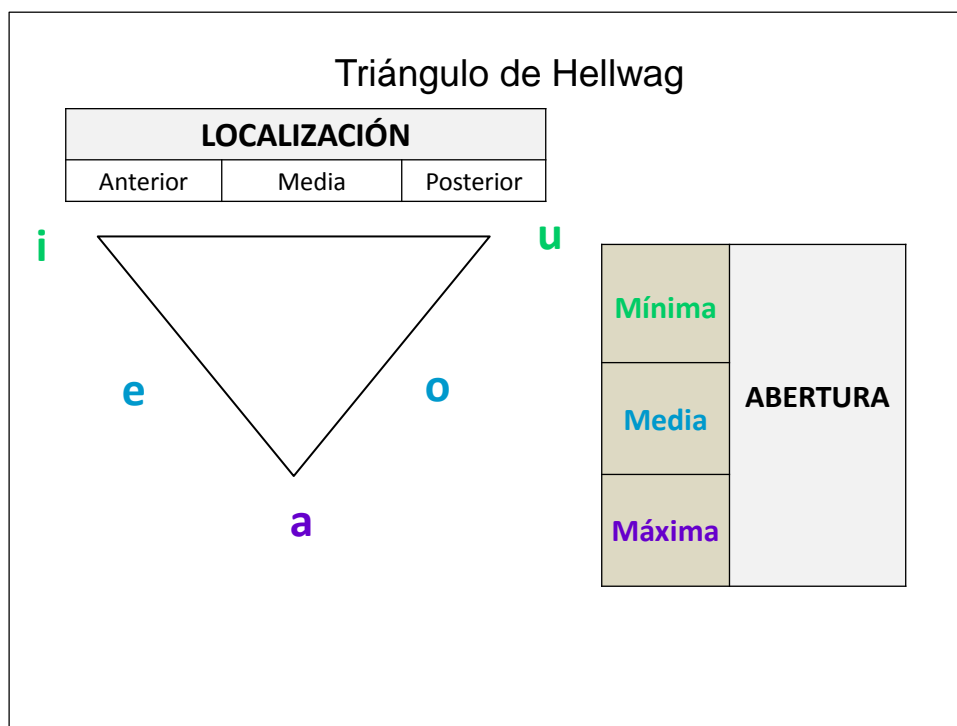


Fig.8 Triángulo de Hellwag (localización y abertura de la boca).

De los conceptos antes expuestos se deduce entonces que las vocales son emisiones sonoras que no encuentran ningún obstáculo al momento de su producción, y además, son el centro formador de la sílaba.

### 2. 3. 2. Alófonos vocálicos del español

Quilis (2003, 48-51) hace ver que: “En español, por lo tanto, debemos considerar cinco vocales fonológicas: /i, e, a, o, u/; presentando tres de ellas unas variantes alofónicas o combinatorias que, según el *Manual de pronunciación española* de Navarro, serían las siguientes:”



FONEMAS VOCÁLICOS /e/ y /o/
Presentarían unos alófonos algo abiertos en las siguientes posiciones
1. En contacto con el sonido [r] (rr), como [pe̞ro] <i>perro</i> , [to̞re] <i>torre</i> , [ro̞ka] <i>roca</i> 2. Cuando van precediendo al sonido [x], como [te̞xa] <i>teja</i> , [xo̞a] <i>hoja</i> 3. Cuando van formando parte de un diptongo decreciente, como [pe̞ine] <i>peine</i> , [bo̞ina] <i>boina</i> 4. Además, el alófono abierto de /o/ se produce en toda sílaba que se encuentre trabada por consonante: [k̞ó s̞ t̞ a] <i>costa</i> , [s̞ l̞ m̞ o] <i>olmo</i> . El alófono abierto de /e/ aparece cuando se halla trabado por cualquier consonante que no sea [d, m, s, n, θ]: [p̞ é̞ l̞ m̞ a] <i>pelma</i> , [p̞ é̞ s̞ k̞ a] <i>pesca</i> , [p̞ e̞ θ] <i>pez</i> .
FONEMA /a/
Presenta tres variedades alofónicas
1. Una variedad palatal, cuando precede a consonantes palatales del tipo [c, ʎ, ɲ, j], como [m̞ a ʎ̞ a] <i>malla</i> , [f̞ á c̞ a] <i>facha</i> . 2. Otra variante velarizada se produce cuando precede a las vocales [o, u], o a las consonantes [l, x]: [a̞ o r̞ a] <i>ahora</i> , [p̞ á u̞ s̞ a] <i>pausa</i> , [m̞ á x̞ a] <i>maja</i> . 3. Una variante media, que se realiza en los contornos no expresados en los párrafos anteriores: [k̞ á r̞ o] <i>caro</i> , [k̞ o m̞ p̞ a s̞] <i>compás</i> , [s̞ u̞ l̞ t̞ á n] <i>sultán</i> , etc.



Fig. 9 Alófonos del español de Navarra en Quilis

En la enseñanza del español a estudiantes de habla inglesa, los alófonos vocálicos no tienen mayor importancia. Quilis (2003, 51) dice textualmente: “Estos alófonos, volvemos a repetir, no tienen ningún interés desde el punto de vista de la enseñanza del español a estudiantes de habla inglesa”.

Semivocal:

Son vocales que siguen a otra vocal típicamente más abierta, y que es la que actúa como núcleo de la sílaba, ambas localizadas en esa sílaba. Las semivocales son por tanto, el elemento final de un diptongo, por ejemplo: /i/ en *caiga*; /u/ en *aura*.

Semiconsonante:

Son vocales que preceden a otra vocal típicamente más abierta, que es la que actúa como núcleo de la sílaba a las que las dos vocales pertenecen. Las

semiconsonantes son por lo tanto, el elemento inicial de un diptongo, por ejemplo: /i/ en *pi*ano, e /i/ en *ci*elo.

## **2. 4. Características de las vocales españolas, punto de vista acústico y articulatorio**

Las vocales son sonidos periódicos complejos producidos con resonancia en el tracto vocal. Dentro también de la acústica vocálica se deben considerar el timbre, la resonancia y el tono.

El timbre es la cualidad acústica propia de cada sonido, lo que los diferencia entre sí. El timbre de una vocal, por lo tanto, depende de su estructura formántica, es decir de cuáles hayan sido en su caso los armónicos componentes de la onda compleja generada en la glotis que se hayan visto reforzados en las cavidades resonadoras del tracto vocal dando lugar a los formantes. Una vocal [a] será, por tanto, el resultado de reforzar unos armónicos determinados y sus formantes serán, por ello, diferentes de los de la vocal [o], por ejemplo, en la que se refuerzan otros componentes distintos, y así en todos los demás casos (Gil 2007, 51).

Gil define *formante* como “la zona de la escala de frecuencias en la que un sonido presenta mayor concentración de energía. También puede definirse como cada una de las resonancias del conducto vocal” (Gil 2007, 41).

Se mencionó anteriormente en §2.1.1. que resonancia es el fenómeno por el cual un cuerpo B se pone en movimiento por las vibraciones de un cuerpo A; sin embargo, cuando hacemos referencia a los sonidos del habla, “la resonancia es el fenómeno por el cual un cuerpo denominado resonador y que posee una tendencia natural a vibrar a determinada frecuencia, experimentará vibraciones

de mayor amplitud cuando es puesto en movimiento por otro cuerpo vibrante a una frecuencia similar” (Gil 2007, 545). Esta autora explica:

De todos los componentes o armónicos que integran las ondas complejas de los sonidos del habla, unos se ven reforzados al paso de la onda por las cavidades del tracto oral y otros, en cambio, se ven debilitados. Este proceso de filtrado de la onda compleja por las cavidades se denomina resonancia, y constituye un aspecto fundamental del fenómeno de la producción del habla. En efecto, como la forma que damos a nuestra cavidad oral no es la misma para pronunciar [e], por ejemplo, que para articular [i], tampoco la resonancia va a ser igual en uno y otro caso (como tampoco se consigue el mismo resultado si tañimos la cuerda de una guitarra y la de un violín: la forma de sus cajas de resonancia es considerablemente distinta). Mientras que en caso de [e] se reforzarán determinados armónicos de su onda compleja, en el de [i] serán otros los que acentúen al paso de la corriente de aire por la cavidad oral y, precisamente por eso, estaremos ante sonidos distintos. (Gil 2007, 41)

El tono, también conocido como tonía en palabras de Gil (2007, 547) es la “sensación perceptiva producida por las variaciones en la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales (*o frecuencia fundamental*)”.

Estas características del sonido (timbre, resonancia y tono) marcan la diferencia entre vocales y consonantes.

El sonido del habla debe estar constituido entonces, por características específicas que lo diferencien de otros; al respecto Quilis (2003, 40) expresa:

En el lenguaje las ondas sonoras que se producen son siempre compuestas. Las cuerdas vocales producen en cada ciclo una onda compuesta, esto es, un tono fundamental acompañado de una serie de armónicos. Después al pasar esta onda compuesta a la cavidad oral y atravesarla pierde los armónicos que no coinciden con las frecuencias de las cavidades bucales. La boca es un filtro que no deja pasar nada más que las frecuencias de los armónicos que coinciden con las de sus cavidades de resonancia. La primera onda simple que se crea recibe el nombre de fundamental, y las otras que se superponen, múltiplos siempre de la fundamental, se llaman armónicos.

Los puntos antes citados proporcionan la información sobre cómo es el sonido al producir lo que llamamos vocal. Resta añadir la opinión de Gil y Quilis.

Juana Gil (2007, 425, 426) resume:

- Las vocales son *sonoras* siempre.
- Las vocales son *más audibles o perceptibles* que las consonantes.
- Las vocales son *más abiertas* que las consonantes.
- Las vocales *no presentan obstáculo* alguno a la salida del aire.
- Las vocales se articulan con *menor esfuerzo* que las consonantes.
- Las vocales implican un *gasto de aire menor* que las consonantes.
- Las vocales se caracterizan por la *mayor estabilidad* de las posiciones articulatorias que las generan.
- En la pronunciación de una vocal intervienen *músculos distintos* de los que actúan en la de una consonante.
- Las vocales tienen un tono o *frecuencia fundamental* más alta que las consonantes.
- Las vocales *apenas presentan ruidos* periódicos.
- Las vocales suelen constituir el *núcleo de las sílabas* y en algunas lenguas sólo ellas pueden desempeñar esa función.

Quilis (2003, 47) indica:

Desde el punto de vista fonético, las vocales son sonidos que presentan la mayor abertura de los órganos articulatorios, el mayor número de vibraciones de las cuerdas vocales en una unidad de tiempo (frecuencia), el máximo de hipertonos o armónicos, y, por lo tanto, la mayor musicalidad de entre todo el material fónico de nuestra lengua. Además en español, la vocal es el único sonido capaz de constituir un núcleo silábico bien por sí misma, bien rodeada de otras consonantes, que forman los llamados márgenes silábicos. Desde el punto de vista fonológico, en español, las vocales se oponen a las consonantes precisamente por su capacidad de formar núcleo silábico: vocal = núcleo silábico / consonante = margen silábico. Lo más importante de la vocal es la formación de su timbre; éste constituye la característica más relevante y distintiva de cada vocal, y depende del resonador faríngeo y del bucal, condicionados por la posición que adoptan los órganos articulatorios.

Estos dos autores coinciden al anotar las características de las vocales españolas; ahora es imprescindible mencionar cómo es su articulación. Para esto, Gil (2007, 432-435) expone la clasificación de Navarro (1917) y escribe:

“Ciertamente, su descripción sigue siendo válida y un prodigio de precisión”:

La vocal [a] requiere una abertura de los labios mayor que la de las demás vocales; la lengua está suavemente extendida en el hueco de la mandíbula inferior y toca con sus bordes, a ambos lados, la línea de los molares inferiores, elevando su dorso un poco hacia la parte media de la boca; la punta de la lengua está algo más baja que el borde de los incisivos inferiores y roza la cara interior de estos hacia las encías. En el siguiente esquema he tratado de reflejar la descripción de Navarro:

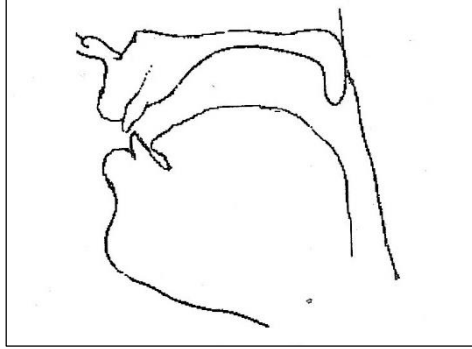


Fig. 10  
Perfil de la vocal [a]

En la vocal [e] la punta de la lengua se apoya sobre los incisivos inferiores; el dorso se eleva contra el paladar duro tocándolo a ambos lados y dejando en el centro, entre el paladar y la lengua, una abertura mayor que la de la [i]; la abertura de los labios también es algo mayor que la de la [i] según se percibe en el segundo dibujo:

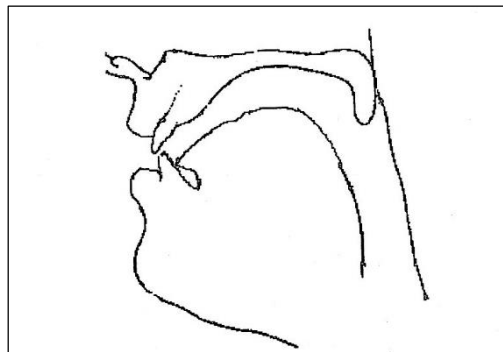


Fig. 11  
Perfil de la vocal [e]

En la vocal [i] la punta de la lengua se apoya contra los incisivos inferiores; el dorso se eleva contra el paladar duro tocándolo a ambos lados y dejando en el centro una abertura relativamente estrecha; la abertura labial es reducida y alargada, con las comisuras de los labios un poco retiradas hacia atrás. El esquema de su articulación sería el siguiente:

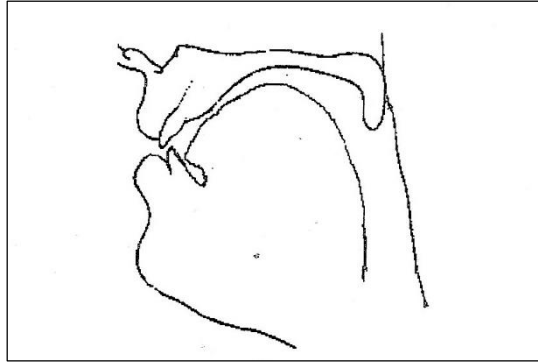


Fig. 12  
Perfil de la vocal [i]

En la vocal [o] los labios avanzan un poco hacia afuera; la lengua se recoge un poco hacia el fondo de la boca, elevándose por la parte posterior contra el velo del paladar; la punta de la lengua descende hasta tocar los alvéolos inferiores. Todo ello da lugar un corte sagital como el siguiente:

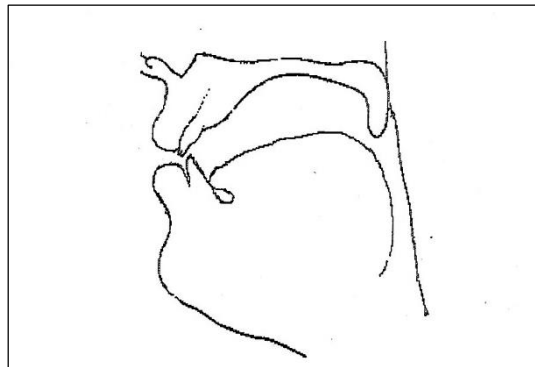


Fig.13  
Perfil de la vocal [o]

Finalmente para articular la vocal [u], los labios, más avanzados y redondeados que en la vocal [o], forman una abertura relativamente pequeña; la lengua se recoge hacia el fondo de la boca, elevándose más que en la [o], por su parte posterior, contra el velo del paladar; la punta de la lengua, al nivel de los alvéolos inferiores se separa un poco de estos o solo los roza suavemente:

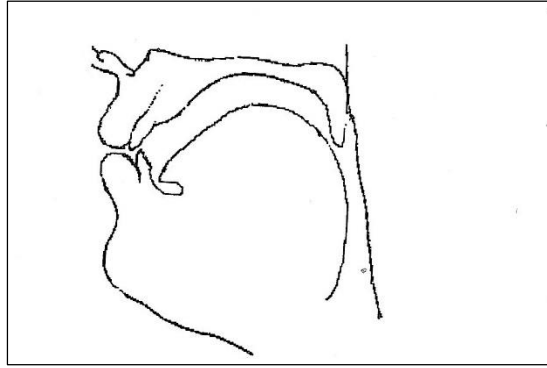


Fig. 14  
Perfil de la vocal [u]

En la actualidad la descripción articulatoria de las vocales de Navarro se ha enriquecido y se consideran criterios como los de posición vertical de la lengua, posición horizontal de la lengua, y disposición de los labios (en español, este parámetro no es relevante debido a que la labialización no cambia de significado). Llisterri, (2003)<sup>5</sup> muestra en las diez siguientes figuras (15-24) estos criterios articulatorios.

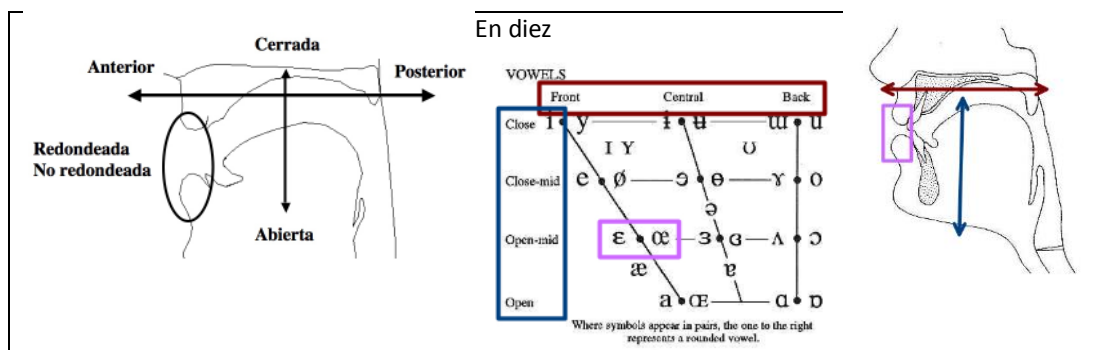


Fig. 15 Posición vertical y horizontal de la lengua y disposición de los labios

<sup>5</sup> Los esquemas de Llisterri vienen de: Hewlett, N. y Beck, J. (2006). *An introduction to the science of phonetics*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; y International Phonetic Association. (2005). *The International Phonetic Alphabet* (revised to 2005). The International Phonetic Association. Consultado en <http://www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/ipachart.html>

“Posición vertical de la lengua. Dimensión que se corresponde también con la abertura o cierre de la mandíbula”.

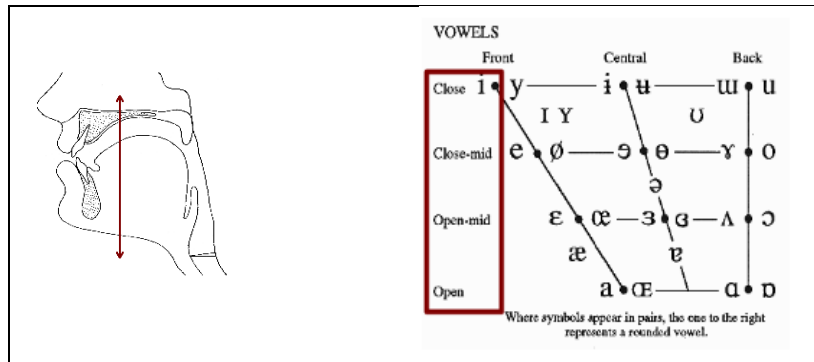


Fig. 16 Posición vertical de la lengua y abertura o cierre de la mandíbula

“Posición vertical de la lengua. Cerrada o alta; la parte más elevada de la lengua se encuentra muy próxima a la parte superior del tracto bucal”.

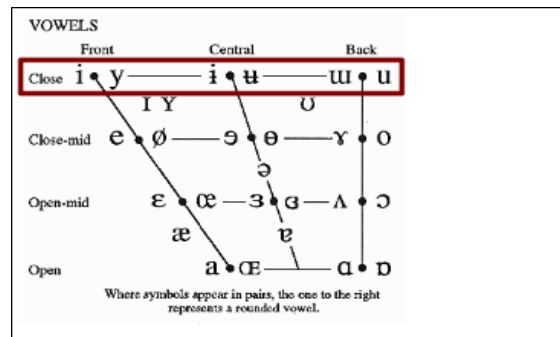


Fig. 17 Posición vertical de la lengua cerrada o alta

“Posición vertical de la lengua. Semicerrada; la parte más elevada de la lengua se encuentra más próxima a la parte superior del tracto bucal que en una vocal media abierta y más alejada que en una vocal cerrada”.



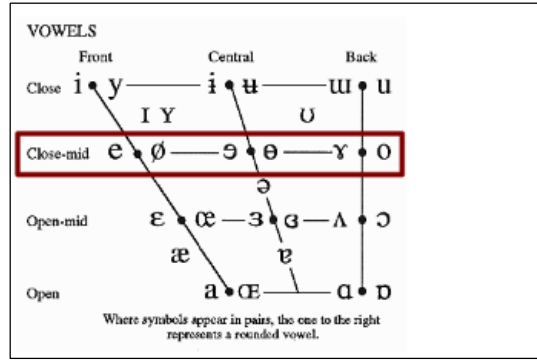


Fig. 18 Posición vertical de la lengua semicerrada

“Posición vertical de la lengua. Semiabierta; la parte más elevada de la lengua se encuentra más próxima a la parte superior del tracto bucal que en una vocal abierta y más alejada que en una vocal media cerrada”.

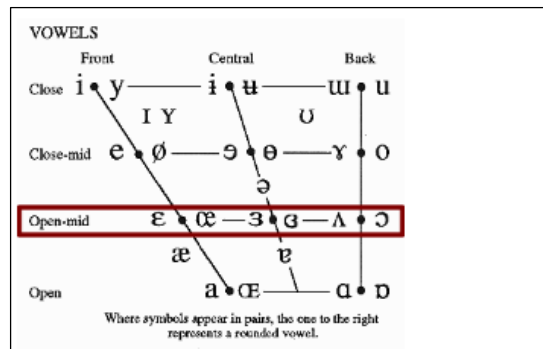


Fig. 19 Posición vertical de la lengua semicerrada

“Posición vertical de la lengua. Abierta o baja; la parte más elevada de la lengua se encuentra muy separada de la parte superior del tracto bucal”.

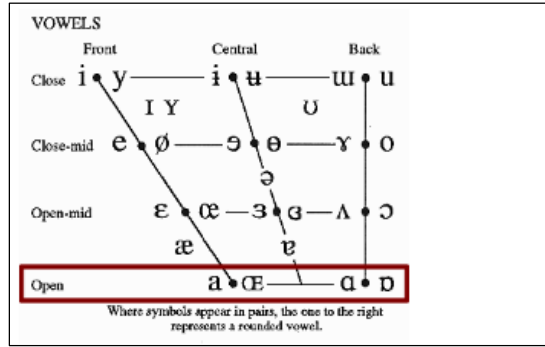


Fig. 20 posición vertical de la lengua abierta o baja

“Posición horizontal de la lengua. Dimensión que se corresponde con la localización de la constricción”.

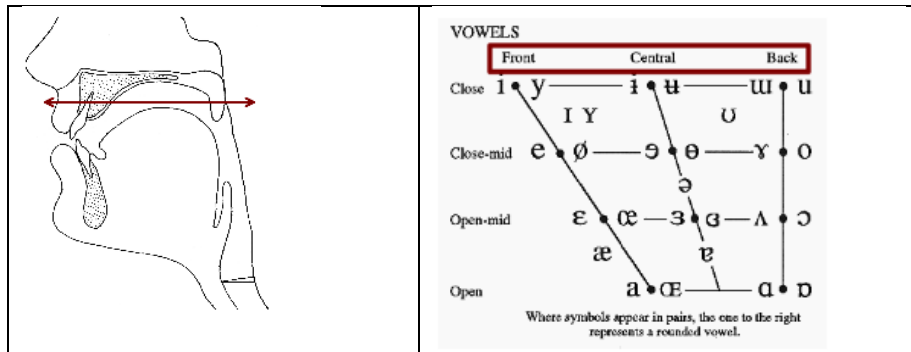


Fig. 21 Posición horizontal de la lengua

“Posición horizontal de la lengua. Anterior o palatal; la parte más elevada de la lengua se sitúa en la parte anterior (palatal) del tracto bucal”.

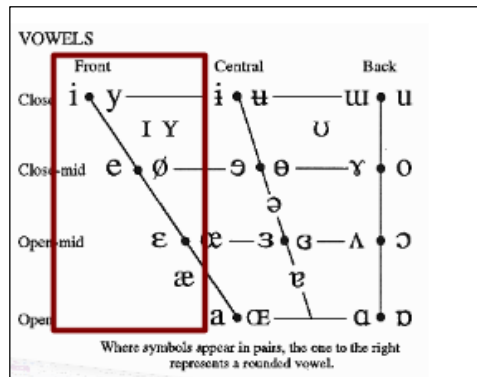


Fig. 22 Posición horizontal de la lengua anterior o palatal

“Posición horizontal de la lengua. Central. Articulada en la parte central del tracto vocal”.

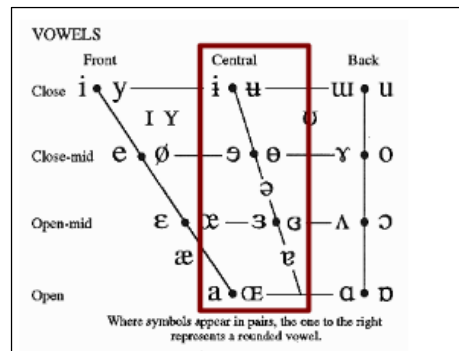


Fig. 23 Posición horizontal de la lengua central

“Posición horizontal de la lengua. Posterior o velar. La parte más elevada de la lengua se sitúa en la parte posterior (velar) del tracto bucal”.

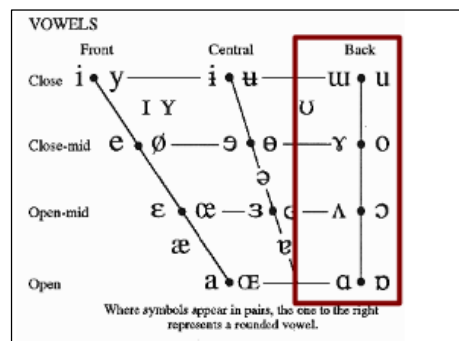


Fig. 24 Posición horizontal de la lengua posterior o velar

En resumen, desde el punto de vista articulatorio las vocales españolas se clasifican bajo los factores de localización (punto de articulación), es decir, la parte de la boca donde se articulan. Pueden ser anteriores (/i/, /e/), medias o centrales (/a/) o posteriores (/o/, /u/). La abertura (modo de articulación) se refiere a la abertura de la boca al articularlas. Son de abertura máxima o abierta (/a/), de abertura media o semiabiertas (/e/, /o/), y de abertura mínima o cerrada (/i/, /u/). El cuadro que sigue muestra lo antes mencionado.

Posición en la boca Grado de abertura	Anteriores	Central	Posteriores
	Cerradas (altas)	i	u
Medias	e		o
Abierta (baja)		a	

Fig. 25 Vocales de la lengua española conforme a su zona de articulación y abertura bucal.

### 2. 4. 1. La sílaba

Quilis (2003, 135) define que “la primera unidad superior al fonema, y que puede abarcar uno o varios, es la sílaba. Su constitución, pero sobre todo su delimitación, es un problema que está casi sin resolver”.

Este mismo autor (2003, 135-138) apunta que la sílaba se forma en tres fases: la inicial o explosiva; en ella se va de un cierre de los órganos articulatorios a una abertura mayor. La fase culminante o central, llamada núcleo silábico, este es el eje y soporte de la sílaba, (el fonema que lo forma se puede prolongar cuantitativamente; presenta el máximo de abertura, sonoridad e intensidad). La fase final o implosión, en ella se tiende a ir de la abertura máxima a la cerrazón.

Por su parte Gil (2007, 267-268, 537, 538, 543,) define que “los elementos que constituyen la sílaba son: el ataque o inicio, el núcleo cima o centro y la coda”.

#### Ataque o inicio

Consonante o consonantes que preceden al núcleo de una sílaba. Puede ser simple o compuesto o puede no existir. En la sílaba *ta* es simple –la consonante [t]-; en *bri*, es compuesto –las consonantes [b] y [r]-; y en *al*, no existe.

#### Núcleo cima o centro

El núcleo, cuya presencia es indispensable para que pueda hablarse de sílaba está integrado por uno o varios sonidos. En el primer caso se denomina *núcleo simple* y, en el segundo, *núcleo complejo o compuesto*. En la forma verbal *bailo*, por ejemplo, la primera sílaba *bai* tiene una cima compleja formada por el diptongo [ai̯] y la segunda, *lo*, una simple constituida por la vocal [o].

#### Coda

Parte final de la sílaba, integrante de la rima junto con el núcleo, al que sigue (*opcionalmente*). [...] En *in*, es simple –la consonante [n]-; en *ins*, es compuesto –las consonantes [n] y [s]-, y en *ma* no existe.

Aunado a los conceptos antes citados las sílabas se clasifican en abiertas, cuando terminan en vocal, es decir, el mismo núcleo silábico como en *ga-to*, *pi-so*, y a la vocal de esta sílaba se le llama libre; pero si las sílabas finalizan en una o más consonantes, reciben el nombre de cerradas como en *trom-bón* o *instruc-i-ón*, y la vocal de esta sílaba se le llama trabada. (Quilis 2003, 138).

Las sílabas más frecuentes en español son las formadas por una consonante C y una vocal V ejemplos: *lo.ro*, *ra.tón*, *ja.rra*, etc. Sin embargo existen también estas combinaciones, (Gil 2007, 269).

Tipo de sílaba	Ejemplo	Tipo de sílaba	Ejemplo
V	<i>a.mor</i>	VVC	<i>aus.pi.ciar</i>
VV	<i>hay</i>	CVC	<i>sol</i>
CV	<i>ca.sa</i>	CVCC	<i>cons.ter.na.ción</i>
CVV	<i>cie.lo</i>	CVVC	<i>puen.te</i>
CVVV	<i>buey</i>	CVVVC	<i>a.ve.ri.guáis</i>
CCV	<i>pre.pa.rar</i>	CCVC	<i>bron.ca</i>
CCVV	<i>prie.to</i>	CCVCC	<i>trans.la.dar</i>
VC	<i>al</i>	CCVVC	<i>claus.tro</i>
VCC	<i>ins.tau.rar</i>	CCVVVC	<i>a.griáis</i>

Fig. 26 Combinaciones de vocales y consonantes de Gil

## 2. 4. 2. Diptongos, triptongos y hiatos

Dos vocales en la misma sílaba forman un diptongo. Una de estas vocales presenta la mayor abertura y la mayor energía articuladora; a la vez, es el centro o núcleo silábico. La otra vocal es el margen silábico prenuclear o margen silábico postnuclear. Quilis (2003, 65, 69) describe:

En castellano conocemos dos tipos de diptongos: los que llamamos diptongos crecientes, en los que la vocal que forma el núcleo silábico está situada en posición secundaria, por lo que los órganos articulatorios, principalmente la lengua, se desplazan desde una posición cerrada a una abierta. La vocal más cerrada recibe en este caso el nombre de *semiconsonante*, y ocupa una posición silábica prenuclear. Se transcribe fonéticamente por estos signos [j] o [w].

En las siguientes tablas se acomodaron los diptongos crecientes y decrecientes de Quilis<sup>6</sup>.

Diptongos crecientes: [ja], [je], [jo], [ju], [wa], [we], [wi], [wo].

Semiconsonante [j] + vocal							
[ja]		[je]		[jo]		[ju]	
[djána]	Diana	[bjéxo]	viejo	[bjólogo]	biólogo	[bjúða]	viuda
[ráβja]	rabia	[θjélo]	cielo	[murjó]	murió	θjuðað	ciudad
[fúrja]	furia	[tjéne]	tiene	[laβjo]	labio	[djúrno]	diurno
[bjáxe]	viaje	[pjérðe]	pierde	[márjo]	Mario	[trjúmfɔ]	triunfo
[súθja]	sucia	[tjémpo]	tiempo	[sérjo]	serio	[djurétiko]	diurético

Fig. 27 Tabla de diptongos crecientes de Quilis [ja] [je] [jo] [ju]

<sup>6</sup> Los diptongos de las tablas mostradas son exactas a las del autor.

Semiconsonante [w] + vocal							
[wa]		[we]		[wi]		[wo]	
[áɣwa]	agua	[pwénte]	puente	[kwiðaðo]	cuidado	[kwóta]	cuota
[kwánto]	cuánto	[aβwéla]	abuela	[rwína]	ruina	[asiðwo]	asiduo
[tréwa]	tregua	[swéɣra]	suegra	[mwi]	muy	[aŋtíɣwo]	antiguo
[léɲwa]	lengua	[ténwe]	tenue	[rwíðo]	ruido	[trjúɲfo]	triunfo
[kwátro]	cuatro	[swélo]	suelo	[fwi]	fui	[djurétiko]	diurético

Fig. 28 Tabla diptongos crecientes de Quilis [wa] [we] [wi] [wo]

Los llamados diptongos decrecientes, en los que la vocal que forma el núcleo silábico está situada en primera posición, por lo que los órganos articulatorios se desplazan desde una posición abierta a una cerrada. La vocal más cerrada recibe el nombre de *semivocal* y ocupa una posición silábica postnuclear. Se transcribe fonéticamente por los signos [j] o [ɥ]. En castellano existen seis diptongos decrecientes: [aj̣ ej̣ oj̣, aụ, eụ, oụ]

Vocal + semivocal [j]					
[aj̣]		[ej̣]		[oj̣]	
[báj̣le]	baile	[léj̣]	ley	[boj̣na]	boina
[áj̣re]	aire	[réj̣na]	reina	[dój̣]	doy
[káj̣ro]	Cairo	[séj̣s]	seis	[ój̣]	hoy
[váj̣na]	vaina	[péj̣ne]	peine	[bój̣]	voy
[fráj̣le]	fraile	[volvéj̣s]	volvéis	[sój̣]	soy

Fig. 29 Tabla diptongos decrecientes de Quilis [aj̣] [ej̣] [oj̣]

Vocal + semivocal [ɥ]					
[aɥ]		[eɥ]		[oɥ]	
[sáuna]	sauna	[éuro]	euro	[lo usó]	lo usó
[fláuta]	flauta	[déuða]	deuda	[bóu]	bou
[cáuto]	cauto	[eufória]	euforia	[lo unjó]	lo unió
[cáusa]	causa	[eugénia]	Eugenia	[no ubo]	no hubo
[páuta]	pauta	[féuðal]	feudal	[lo usó]	lo usó

Fig. 30 Tabla diptongos decrecientes de Quilis [aɥ] [eɥ] [oɥ]

La unión de tres vocales en una sola sílaba forma triptongo. La vocal situada en el centro es siempre fuerte (a, e, o) y es la que constituye el núcleo silábico; en tanto que las de los extremos son débiles (i, u). Estas serán semiconsonantes o semivocales por la posición que ocupen antes o después del núcleo silábico.

Triptongos	
[despreθjáís]	despreciáis
[joi]	hoy
[bwéi]	buey
[iniθjéis]	iniciéis
[uruwai]	Uruguay
[santíYwé is]	santigüéis
[i_eukalipto]	y eucalipto

Fig. 31 Tabla triptongos de Quilis [aɥ] [eɥ] [oɥ]

Tenemos hiato (separación de vocales o ruptura del diptongo) en una palabra en los siguientes casos:



1. Con dos vocales abiertas sucesivas, como en: a-é-re-o, ba-be-ar.
2. Con una vocal fuerte más una débil tónica como en: ba-úl o vocal débil tónica más una fuerte como en dí-a.
3. Con dos vocales débiles, una de ellas tónica, como en: con-clu-í.

Sin embargo, el habla no se ajusta siempre a las reglas gramaticales, pues las vocales que se hallan en hiato pueden reducirse a una sola sílaba, tendencia frecuente en el español. Esta reducción puede suceder al interior de la palabra o enlazando palabras en la cadena hablada. El primer caso recibe el nombre de *sinéresis*, “reducción a una sola sílaba, en una misma palabra, de vocales que normalmente se pronuncian en sílabas distintas” (DRAE 2001). De manera independiente a la estructura interna de la sílaba, se tiene que reconocer que los hablantes pueden realizar agrupaciones silábicas que no corresponden a las reglas ortográficas: te-a-tro que se puede convertir en tea-tro o incluso en t̃a-tro.

El segundo caso corresponde a la tendencia a unir vocales en la cadena hablada, esto debido con frecuencia a la velocidad de la emisión, en estos casos los hablantes unen segmentos fonéticos del final de una palabra con el inicio de la siguiente creando entonces, unidades continuas. Este fenómeno se le conoce como *sinalefa*, definido como “enlace de sílabas por el cual se forma una sola de la última de un vocablo y de la primera del siguiente, cuando aquel acaba en vocal y este empieza con vocal, precedida o no de *h* muda” (DRAE 2001). La sinalefa incluye además de la reducción vocal final-vocal inicial otros casos (Espinoza 2007, 44-45):

1. Cuando una palabra termina en una consonante, y la palabra que sigue inicia con vocal, se unen en una sola sílaba.

(C final + V inicial)	
Ortografía	Silabificación
e/ + ac.tor	e.lac.tor
a/ + a.brir	a.la.brir
e/ + es.pe.jo	e.les.pe.jo

2. Si la palabra termina en una vocal, y la siguiente palabra inicia también con vocal existe tendencia a que se unan.

(V final +V inicial)	
Ortografía	Silabificación
tú + a.re.te	tua.re.te
mi + a.bri.go	mia.bri.go
su + in.te.rés	suin.te.rés

3. También sucede que cuando una palabra termina con un segmento determinado, y la palabra que sigue empieza a la vez con el mismo segmento; hay propensión a reducirlos en uno solo. Este caso sucede con las vocales y algunas consonantes.

Ejemplo con vocal	
Ortografía	Silabificación
mi + hi.jo (hija)	mijo mija
no + ol.vi.do	nol.vi.do
mi + in.ge.nio	min.ge.nio

Ejemplo con consonante	
Ortografía	Silabificación
las + si.llas	lasi.llas
con + na.da	co.na.da
el + len.gua.je	e.len.gua.je

La enseñanza de los conceptos de este apartado es importante cuando se busca mejorar la pronunciación de angloparlantes. Si bien el fenómeno del enlace de palabras sucede tanto en español como en inglés, no está de más puntualizar cómo ocurre en nuestra lengua. El maestro de LE debe entrenar

gradualmente a sus alumnos a reconocer cómo funcionan estos aspectos de la lengua.

## 2. 5. Características de las vocales inglesas

Debe hacerse notar que el presente trabajo considera las vocales del inglés de Estados Unidos, dado que existen diferencias entre la pronunciación de estas, y la pronunciación vocálica británica.

Recordemos que una vocal es un “sonido de voz que se produce por la configuración comparativamente abierta del tracto vocal, con la vibración de las cuerdas vocales, pero sin fricción audible; en contraste con las consonantes en donde hay constricción o cerramiento del tracto vocal. Las vocales forman además, el núcleo de la sílaba” (Oxford Dictionaries). (Mi traducción). Como se observa las definiciones de vocal del español y del inglés son iguales.

Antes de entrar de lleno a las características de estas vocales es importante mencionar el fenómeno conocido como *The Great Vowel Shift* (Wolfe 1972) del inglés, normalmente referido con las siglas GVS; en español *El Gran Cambio Vocálico*. Este cambio ha sido punto central de controversia y especulación de fonetistas y fonólogos más que cualquier otro fenómeno en la historia de la lengua inglesa.

Dicho cambio según Barfield (1997, 315) en su *Diccionario de Antropología* consistió en lo siguiente:

El desarrollo de la lingüística estructural, en la primera mitad del siglo XX, estimuló a los lingüistas históricos a estudiar, no cambios aislados, sino el sistema global en el que dichos cambios se producían. Por ejemplo, en el siglo XV y XVI todas las vocales largas del inglés experimentaron un cambio fonético. Esos cambios encajan en un patrón general global: se elevó la altura de la lengua en todas las vocales, pero las vocales altas originales, que ya no podían elevarse más, se diptonguizaron (lo que se conoce como el gran cambio vocálico).

#### EL GRAN CAMBIO VOCÁLICO: LAS VOCALES LARGAS INGLESAS ANTES Y DESPUÉS DEL CAMBIO

<i>Antes</i>		<i>Después</i>		<i>Como en</i>	
i:	u:	ay	aw	ride	mouth
e:	o:	i:	u:	meet	soon
E:	O:	e:	o:	meat	boat
a:		E:		mate	

Fig.32 Gran cambio vocálico (GVS) de Barfield

Nordquist (s/f) menciona que durante el siglo pasado Otto Jespersen, lingüista danés, fue quien estudió y acuñó el término GVS en su libro *A Modern English Grammar* en 1909. Después de Jaspersen diferentes lingüistas y fonólogos han estudiado y analizado dicho cambio, y en *A History of English Language* los autores Bough y Cable (1993, 233) lo sintetizan nuevamente:

*All the long vowels gradually came to be pronounced with a greater elevation of the tongue and closing of the mouth so that those that could be raised [...] were raised, and those that could not without becoming a consonant [...] became diphthongs.*

Todas las vocales largas llegaron gradualmente a pronunciarse con una mayor elevación de la lengua y cierre de la boca, de modo que las vocales que pudieron elevarse lo hicieron; y las otras que no pudieron hacer este cambio, sin convertirse en consonantes, se volvieron diptongos. (Mi traducción).

La mención del GVS tiene importancia porque una vez que se reconocen y establecen los cambios que afectaron las vocales inglesas, se puede hablar de cierta uniformidad en los sonidos, la representación fonética-fonológica de las mismas, y porque es la que se usa en la actualidad.

Sabemos en general, que los sonidos vocálicos del inglés comparados con los del español resultan complejos y variados (doce fonemas vocálicos del inglés, en contraste con cinco fonemas vocálicos del español). Con esta observación, los parámetros descriptivos de las vocales españolas resultan insuficientes. Por tal razón diferentes especialistas recomiendan apoyarse en el sistema vocálico cardinal; así lo anota Iribar (2003, 2):

El triángulo de HELWAG es excesivamente simple para representar adecuadamente la complejidad de los sistemas vocálicos de las distintas lenguas. Para ello, Daniel Jones (1918) ideó un esquema teórico que llamó de vocales cardinales, donde se colocan todas las vocales que distingue la IPA, en intervalos equidistantes desde las posiciones más extremas (desde lo más alto y avanzado hasta lo más abierto y posterior) facilita su clasificación, descripción y comparación. Las vocales cardinales no corresponden a ninguna lengua determinada, sino que son un sistema teórico de referencia donde situar las vocales de las lenguas, de modo que se facilita su clasificación, descripción y comparación.

Sobre las vocales cardinales, Panesso (1946, 393) comenta que es una serie de ocho articulaciones vocálicas fijas y bien definidas que sirve como patrón o medida para reconocer cualquier tipo de vocal posible. La acomodación de estas vocales es como sigue: las vocales extremas [i] (vértice palatal); [u] (vértice velar); [ɛ] abierta y [e] cerrada; de la serie anterior encontramos dos especies de [a] que pueden designarse también como abierta [a] y cerrada [ɒ] respectivamente; y en la serie posterior [ɔ] abierta y [o] cerrada. Las cardinales se representan por medio de un signo especial sin diacríticos. Jones también consideró la redondez de los labios como otro factor importante en las vocales cardinales. Como dato adicional se menciona que el sistema de las vocales cardinales del fonetista inglés Daniel Jones (1887-1967) se publicó en 1956 en el *English Pronouncing Dictionary* (562). En el esquema que sigue se observa la

colocación de las vocales cardinales. Cuando se entra al sitio de Internet<sup>7</sup>, de donde se tomó el cuadrilátero (Ladefoged s/f, 1), es posible escuchar el sonido de las ocho vocales cardinales.

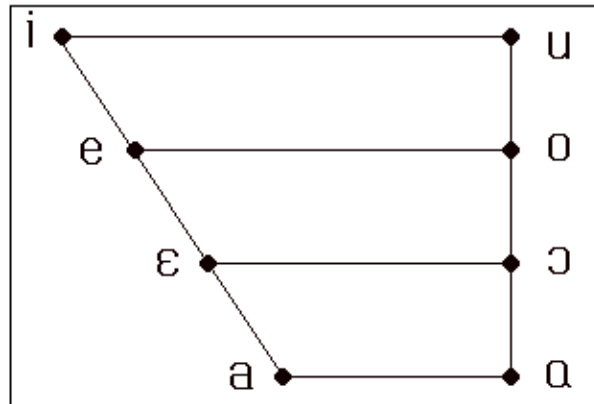


Fig. 33 Cuadrilátero de Ladefoged

Se menciona la existencia de las vocales cardinales, porque la clasificación de las vocales inglesas es más exacta a partir de ellas; y para este propósito parto del documento de la Universidad de Zaragoza (Lafuente s.f., 11,12) del cual extraigo la información que aparece a continuación:

Independientemente del contexto en que aparezcan las vocales inglesas se pueden dividir en dos grupos: vocales largas y cortas. La longitud o cantidad vocálica *vowel quantity* es un rasgo distintivo en ellas, de ahí que las vocales largas se representan seguidas de dos puntos (:). Además de la distinción cuantitativa entre las vocales, existe una diferencia cualitativa *vowel quality* que depende de la posición adoptada por los órganos articulatorios al momento de la emisión; (por este motivo el símbolo empleado para cada una de ellas difiere del resto; como en /i/ vs /ɪ/).

Durante la articulación de las vocales, la lengua adopta una variedad de posiciones y formas, para distinguirlas se consideran normalmente dos aspectos: 1º la distancia vertical desde la lengua al paladar (grado de abertura), y 2º la parte de la lengua que adopta una posición más elevada (posición en el eje anterior-posterior)

La lengua en el eje horizontal clasifica tres tipos de vocales:

a) Vocales anteriores, donde la parte anterior de la lengua se proyecta al paladar duro.

<sup>7</sup> Sitio de Ladefoged: <http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter9/cardinal/cardinal.html>

- b) Vocales centrales, la parte central de la lengua está en su posición más alta y se proyecta hasta el límite del paladar y el velo.
- c) Las vocales posteriores; la parte posterior de la lengua se proyecta sobre el velo.

La lengua en el eje vertical clasifica: a) vocales cerradas, b) vocales medio cerradas c) vocales medio abiertas, d) vocales abiertas.

La tensión se refiere a una comparativa medida de la flexión de los músculos de la lengua durante la articulación, esta tensión da como resultado dos valores: a) vocales tensas las que se producen con mayor rigidez de la lengua o proyección de la base de la lengua. b) vocales laxas, producidas con menor rigidez de los músculos de la lengua o por retracción de la raíz de ésta. Por último, la posición de los labios es otro parámetro por considerar debido a que afecta el timbre de las vocales; la distinción más importante es la de labios redondeados o no redondeados.

En el esquema que sigue, (Consonants and Vowels in American English) aparecen las vocales inglesas acomodadas en el cuadrilátero de Jones, (Fig. 34 y 35).

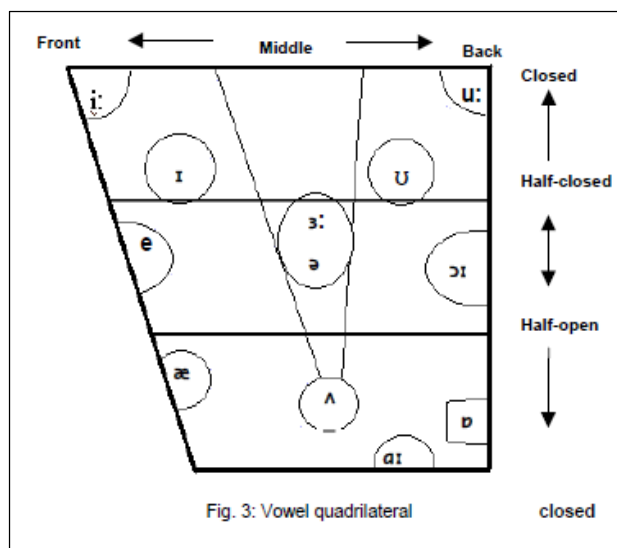
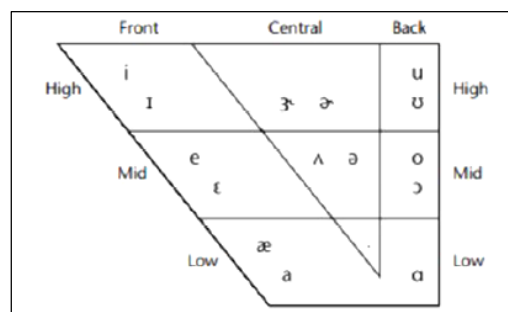


Fig. 34 Vocales del inglés americano



Se sabe además (Lafuente s.f., 19), que uno de los rasgos distintivos de estas vocales es su longitud; los fonemas vocálicos ingleses (puros), contrariamente a los españoles, se pueden dividir en cortos y largos; estos últimos (/i: ɜ: ɑ: ɔ: u:/) implican un mayor esfuerzo articulatorio que los fonemas cortos, por esta razón son descritos con frecuencia como tensos. La diferencia en tensión se percibe con facilidad cuando comparamos la articulación de la vocal /i:/ con la vocal /ɪ/ o de la vocal /u:/ con la vocal /ʊ/.

En el inglés no existe relación estable entre la ortografía y la pronunciación de las vocales. Por esta razón debemos tomar en cuenta que mientras el español tiene cinco fonemas que corresponden a cinco grafías del alfabeto latino (a, e, i, o, u), el inglés tiene doce fonemas y ocho diptongos que corresponden a estas mismas letras. El esquema de la Fig.33 (*Present Day English Vowels*), muestra cómo aparecen acomodadas las vocales inglesas en el triángulo.

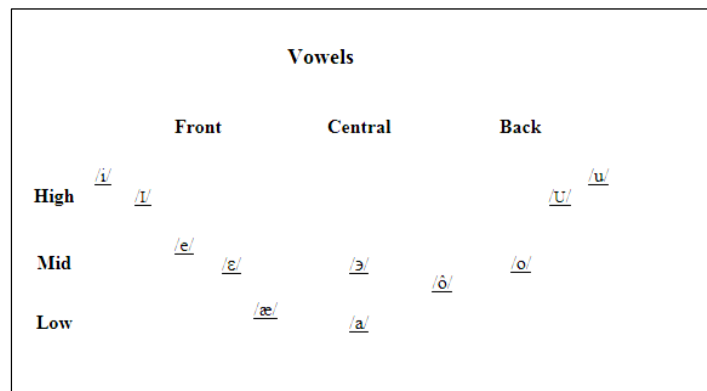


Fig. 36 Vocales inglesas en el triángulo de Hellwag *Present Day English Vowels*

A este complejo sistema de vocales se le une el fenómeno alofónico llamado *pre-fortis clipping* que consiste en acortar una vocal larga en sílaba acentuada



que va delante de sonidos sordos. Este fenómeno sirve para distinguir consonantes sordas y sonoras en posición final. Por ejemplo, la diferencia entre la /i:/ de la palabra *beat* es más o menos la mitad de larga que en *bead*. (Lafuente, 22).

La correspondencia entre la escritura y la pronunciación en el español es bastante estable; por eso el fenómeno de la silabación no es un aspecto al que los maestros de educación primaria, pongan especial atención. No sucede lo mismo en el inglés. En esta lengua debido a las variantes dialectales de vocales y consonantes, el deletreo es crítico por la gran distancia que existe entre la escritura y la pronunciación. Por esta razón, en los Estados Unidos cada año las escuelas primarias y secundarias tienen el concurso llamado *Spelling bee*. En este concurso los niños y jóvenes compiten el deletreo de un rango variado de palabras que van de comunes a complejas. El ganador nacional recibe un premio e incluso es invitado a La Casa Blanca a conocer al Presidente. Menciono este evento, porque es prueba real de la dificultad y enorme diferencia entre la pronunciación y la escritura del inglés incluso para los mismos angloparlantes. La siguiente tabla nos da un ejemplo de la localización de las vocales inglesas en palabras comunes. Esta tabla se creó con el material de (Rachel's English | s/f) un sitio recomendado para escuchar pronunciación de inglés americano.

AFI	Ejemplo	AFI	Ejemplo
[a]	<u>father</u> , <u>hot</u> , <u>body</u>	[æ]	<u>have</u> , <u>bad</u> , <u>act</u>
[ɔ]	<u>daughter</u> , <u>caught</u> , <u>law</u>	[ʌ]	<u>love</u> , <u>blood</u> , <u>trouble</u>
[i]	<u>heat</u> , <u>be</u> , <u>receive</u>	[ʊ]	<u>book</u> , <u>could</u> , <u>pull</u>
[ɪ]	<u>him</u> , <u>been</u> , <u>women</u>	[ɚ]	<u>burn</u> , <u>journey</u> , <u>worth</u>
[ɛ]	<u>said</u> , <u>head</u> , <u>says</u>	[u]	<u>through</u> , <u>blue</u> , <u>do</u>
[ə]	Símbolo ə llamado <i>schwa</i> como en: <u>sofa</u> , <u>about</u>		

Fig. 37 Vocales inglesas en palabras comunes

En la tabla anterior aparece la representación de un sonido nuevo, la *schwa* [ə].

*La Fonética y Fonología española* de Schwegler (2010, 138) define este sonido como:

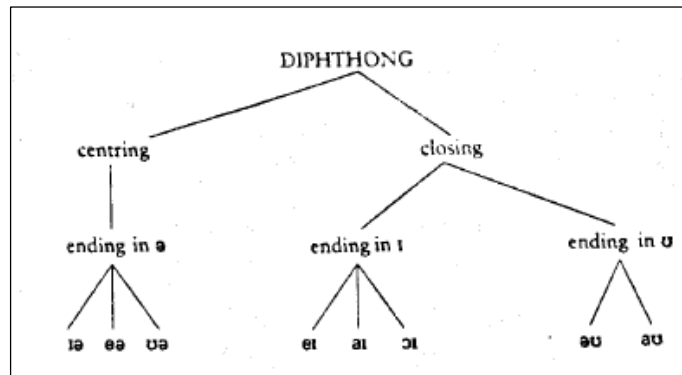
La *schwa* es el sonido vocálico más común de la lengua inglesa. En los manuales de lingüística se describe a veces como un sonido parecido al “uh” del inglés americano (por ej. “uh, I am so tired”), o al “er” del inglés británico (cp. *corner*). Dos características notables de la *schwa* son: 1º jamás lleva acento primario, 2º siempre es un sonido relajado (no tenso). La *schwa* es un sonido neutro, de duración muy breve. Su aparición en el habla depende de toda una serie de factores, entre los cuales figuran: (1) la presencia de consonantes adyacentes; (2) la rapidez del habla, así como otras consideraciones rítmicas; (3) el dialecto del hablante y (4) la acentuación —a menudo variable en el inglés— de una sílaba determinada.

### 2. 5. 1. Diftongos y triptongos del inglés.

Una comparación rápida indica un número menor de diftongos en inglés que en español. La información que a continuación transcribo y traduzco explica la naturaleza de los diftongos del inglés (Roach 1998, 20):

RP has a large number of diphthongs, sounds which consist of a movement or glide from one vowel to another. A vowel which remains constant and does not glide is called a pure vowel, and one of the most common pronunciation mistakes that result in a learner of English having a “foreign” accent is the production of pure vowels where a diphthong should be pronounced. In terms of length, diphthongs are like the long vowels described above. Perhaps the most important thing to remember about all diphthongs is that the first part is much longer and stronger than the second part; for example, most of the diphthongs aɪ (as in the words ‘eye’, ‘I’) consists of a vowel, and only in about the last quarter of the diphthong does the glide to ɪ become noticeable. As the glide to ɪ happens, the loudness of the sound decreases. As a result, the ɪ part is shorter and quieter. Foreign learners must, therefore, always remember that the last part of English diphthong must not be too strongly. The total number of diphthongs is eight. The easiest way to remember them is in terms of three groups divided as in the diagram.

El inglés RP (*Receive Pronunciation*)<sup>8</sup> tiene un número elevado de diptongos, sonidos que consisten en el deslizamiento (*glide*) de una vocal a otra. La vocal que queda constante porque no se desliza se llama vocal pura (*pure vowel*)<sup>9</sup>. Uno de los errores más comunes de pronunciación en que incurren los aprendientes del inglés, es tener “acento” al momento de pronunciar vocales puras en lugar de pronunciar diptongos. Quizá el aspecto más importante para recordar sobre los diptongos es que la primera parte es mucho más larga y fuerte que la segunda; por ejemplo, la mayoría de los diptongos aɪ (como en la palabra ‘eye’, ‘I’) consiste de la vocal a y solamente en el último cuarto del diptongo el deslizamiento a la ɪ se hace notable. En cuanto ocurre este deslizamiento a la ɪ, la intensidad del sonido decrece. Como resultado la parte del diptongo ɪ es más corta y más silenciosa. Los estudiantes extranjeros deben por lo tanto recordar siempre que la última parte de los diptongos del inglés no deben enunciarse demasiado fuerte. El número total de diptongos es ocho. La forma más fácil de recordarlos es en términos de los tres grupos que forman y que se muestra en el diagrama:



<sup>8</sup> RP (*Receive Pronunciation*) Es la forma estándar de la pronunciación del inglés británico basada en el habla culta en el sur de Inglaterra. *Oxford Dictionaries*.

<sup>9</sup> Monoptongo es la vocal que resulta de la monoptongación; y monoptongar es fundir en una sola vocal los elementos de un diptongo, DRAE.

Fig 38 Diptongos ingleses de Roach

El diagrama anterior Fig.36 muestra los tres tipos de diptongos. Para observarlos con mayor claridad se han acomodado con ejemplos en la tabla que sigue.

Diptongos terminados en:					
[ɪ]		[ʊ]		[ə]	
[ɔɪ]	<i>toy, moist, joy</i>	[aʊ]	<i>town, round, bought</i>	[ɪə]	<i>glorious, serious, genius</i>
[aɪ]	<i>my, height, buy</i>	[oʊ]	<i>though, no, show</i>	[eə]	<i>lair, bear, fare</i>
[eɪ]	<i>fade, maid, gauge</i>			[ʊə]	<i>poor, tour, sure</i>

Fig. 39 Los diptongos del inglés de Roach con ejemplos

De acuerdo con (Roach 1998, 23) los sonidos vocálicos más complejos de pronunciar y también de identificar son los triptongos. Consisten en un desplazamiento de una vocal a otra y nuevamente a una tercera, sin interrupción; este rápido cambio es casi imperceptible. Se les clasifica por estar compuestos por cinco diptongos con una [ə] que se agrega al final, entonces tenemos la siguiente tabla:

Triptongos ingleses	
i central + ə final	u central + ə final
[eɪ + ə] = [eɪə] <i>plever</i>	[əʊ + ə] = [əʊə] <i>mower</i>
[aɪ + ə] = [aɪə] <i>liar</i>	[aʊ + ə] = [aʊə] <i>hour</i>
[ɔɪ + ə] = [ɔɪə] <i>loval</i>	

Fig. 40 Ejemplos de triptongos del inglés de Roach

El sitio de Internet *Voice & Speech Source*<sup>10</sup> (Armstrong s.f.) muestra el cuadrilátero de Jones con las vocales inglesas, y acomodados a un lado, aparecen los diptongos y triptongos en las variedades dialectales inglesa y estadounidense. Si deslizamos el cursor sobre el cuadrilátero es posible escuchar el sonido de cada una de las vocales. También al colocar el cursor en la tabla de diptongos o triptongos, se escucha cómo se articula cada uno de ellos y se da el ejemplo de una palabra. Este sitio es de gran ayuda para que el profesor de español se familiarice con los diptongos a los que están acostumbrados sus estudiantes de español; dado que sin duda, cometerán errores al tratar de pronunciar los diptongos y triptongos españoles.

La pronunciación del inglés en general es difícil, especialmente para los hispanohablantes (cinco fonemas del español, frente a doce del inglés); pero la de los diptongos es incluso un reto a los mismos anglófonos. Por esta razón los niños estadounidenses aprenden ciertas reglas que en forma de juegos y rimas les permite recordar cómo hay que pronunciar vocales o diptongos. Una de ellas muy común es la siguiente: *When two vowels go walking, the first one does the talking*; o como generalmente lo dicen: “*when two vowels go a walkin the first one does the talkin*”. La traducción al español no rima, pero muestra por ejemplo, cómo es el sonido largo de la [e] o de la [o] en palabras como *neat*, y *boat* donde solamente se pronuncia la primera vocal. La vocal larga [e] puede aparecer como *ee* en *meet*, *seed* y *weed*; o como *ea* en *team*, *seat* y *bead*. Como podemos ver las dos vocales aparecen juntas, pero solo la primera tiene

---

<sup>10</sup> Sitio de Armstrong E.: <http://www.yorku.ca/earmstro/ipa/diphthongs.html>

el sonido largo. El sonido largo de la [o] como en *oa* aparece en *boat*, *coat* y *loan*.

## 2. 6. Principales diferencias encontradas entre la pronunciación de las vocales españolas y las inglesas

Para establecer estas diferencias se consideraron las opiniones y observaciones de los siguientes autores: Francisco Gallardo del Puerto y Esther Gómez, coautores, y el segundo, Jorge Guitart. Ellos, desde distintos puntos de vista en sus investigaciones, hablan de lo que ahora nos ocupa.

- La información de los dos primeros se vertió en la tabla que sigue, aclaramos que utiliza el cuadrilátero de Jones. Para establecer las diferencias Gallardo del Puerto y Gómez (2008, 45-48) consideran cinco criterios: el número de fonemas y su distribución, la duración vocálica, la calidad vocálica, el debilitamiento vocálico y la ortografía.
- La segunda opinión se centra en las diferencias que existen en cuanto a los diptongos, estas son las observaciones de Guitart (2004, 163-165).

Cuadrilátero de Jones	Eje de coordenadas horizontal ilustra la posición de la lengua.	Eje de coordenadas vertical ilustra la posición de la mandíbula.
<p>En gris aparecen las vocales del español, en negro las del inglés</p>		

Las principales diferencias respecto a:		
	Español	Inglés
<p>Número de fonemas y distribución en el cuadrilátero.</p> <p>*Existe una diferencia significativa debido al mayor número de fonemas en el inglés.</p> <p>Distribución fonotáctica.</p> <p>*Las vocales españolas no presentan restricción y las inglesas sí.</p>	<p>Presenta cinco fonemas vocálicos simples: /i, e, a, o, u/. <i>Los fonemas se concentran en la periferia.</i></p>	<p>Presenta doce unidades, básicas: /i:, ɪ, e, æ, ʌ, ɑ:, ɒ, ɔ:, ʊ, u:, ɜ:, ə/. <i>Los fonemas se centran en el cuadrilátero.</i></p>
	<p>Por la distribución fonotáctica, <i>pueden aparecer en todas las posiciones dentro de la palabra (inicial, media y final); tanto en sílabas libres como trabadas o átonas así como tónicas.</i></p>	<p>Por la distribución fonotáctica, <i>existen varias restricciones en las posiciones que determinados segmentos vocálicos pueden ocupar. Ej.: las vocales cortas /e, æ, ʌ, ɒ / nunca ocurren en sílaba abierta en posición final de palabra. La /ə/ no puede aparecer en sílaba acentuada.</i> (Cruttenden, 2001; Finch y Ortiz Lira, 1982).</p>
<p>La duración vocálica</p> <p>*Existe similitud en la duración entre las vocales españolas y las vocales cortas del inglés.</p>	Español	Inglés
	<p>No hay fonemas largos “per se”; pero <u>sí</u> sufren modificaciones en su duración dependiendo del contexto fonético y dependiendo también de si se encuentran en posición acentuada o no. García Lecumberri y Elorduy (1994) señalan que las vocales españolas se asemejan en su duración o longitud a las vocales cortas inglesas /e, æ, ʌ, ɒ/ mientras que las vocales largas inglesas pueden doblar en longitud a las vocales castellanas.</p>	<p>Por su longitud tenemos fonemas vocálicos largos frente a otros cortos. Los largos del inglés RP /i: u: ɑ: ɔ: ɜ: /; como breves /e, æ, ʌ, ɒ/ y /ɪ, ʊ, ə/ aun de duración menor suelen llamarse débiles. <i>La cantidad vocálica <u>no</u> es factor distintivo, ya que en las oposiciones entre vocales largas y breves existen también diferencias de cualidad vocálica, esto es, ningún par mínimo vocálico corto-largo se distingue exclusivamente por la duración, ej.: /i: - ɪ/</i></p>
<p>La calidad vocálica</p> <p>*Las áreas de realización no coinciden. (Ver diagrama arriba)</p> <p>*Según Finch y Ortiz Lira (1982) los hablantes de español interpretan prácticamente todos los sonidos vocálicos ingleses como los españoles.</p>	<p>Algunos fonemas vocálicos ingleses se acercan mucho, o resultan parecidos a los del español. Las vocales del inglés /i:, e, ɔ:, u:/ podrían tomarse como casi equivalentes a las vocales españolas /i, e, o, u/ respectivamente. Sin embargo la /i:/ y la /u:/ inglesas son algo más cerradas que la /i/, /e/, /u/ del español, la /e/ inglesa es un poco más abierta que la castellana y la /ɔ:/ inglesa es más cerrada que la /o/ castellana. El resto de las vocales inglesas difiere de las vocales castellanas en un grado mayor. El castellano, al no tener sonidos en el centro del diagrama vocálico, no tiene vocales que se acerquen a las vocales centrales débiles inglesas /ɜ:, ə, ɪ, ʊ/. Además, mientras que en inglés la /ɒ/ y la /ɑ:/ ocupan la parte inferior derecha del diagrama, en castellano este espacio se encuentra vacío, si bien contamos con un alófono posterior de la vocal /a/ que se acercaría a la /ɑ:/ inglesa en sílaba trabada (e.g.: oral) y delante de /u/ (e.g.: Raúl) y /x/ (e.g.: majo) García Lecumberri y Elorduy, 1994; Navarro Tomás, 1967).</p>	
	Español	Inglés
	<p>El debilitamiento vocálico se da en un nivel alofónico. Las vocales /e, o, u, i / se</p>	<p>La reducción vocálica es importante por tratarse de una</p>

<p>Debilitamiento vocálico</p> <p>*En español el debilitamiento no es significativo debido a que nuestra lengua es silábicamente acompasada; en el inglés el debilitamiento vocálico marca importantes diferencias por ser lengua acentualmente acompasada.</p>	<p>relajan en sílaba inacentuada entre acento principal y secundario (e.g.: aleluya) y la /e/ y /o/ también lo hacen en la última sílaba de una palabra llana seguida de pausa (e.g.: vale)</p>	<p>lengua de ritmo acentual (Finch y Ortiz Lira, 1982). El debilitamiento es tal, que llega a niveles de distinción fonológica como es el oscurecimiento vocálico de las sílabas inacentuadas en palabras léxicas (e.g.: violet /vaɪɪlət/violate /vaɪəɪləɪt/ (Fudge, 1984) o en la reducción de palabras gramaticales, donde hay una forma fuerte para las escasas posiciones acentuadas y una forma débil mucho más frecuente para las posiciones no acentuadas (e.g.: can /kæn/ - /kən/ (Cruttenden, 2000).</p>
<p>La ortografía</p> <p>*Los cinco fonemas vocálicos corresponden a la grafía.</p> <p>*En inglés mayor número de grafías.</p>	<p style="text-align: center;"><b>Español</b></p> <p>Finch y Ortiz Lara (1982) señalan que los cinco fonemas castellanos suelen corresponder a la grafía (a, e, i, o, u); aunque algún sonido cuenta con alguna grafía más (“ui” e “y” para la /i/, “ue” para la /e/).</p>	<p style="text-align: center;"><b>Inglés</b></p> <p>Finch y Ortiz comentan que las doce vocales simples del inglés se corresponden con setenta representaciones y otras setenta grafías de menor frecuencia .</p>

Diferencias respecto a los diptongos, opinión de Guitart (2004, 163-165)

a) En primer lugar destaca que en el inglés de EE.UU. existen más del doble de fonemas vocálicos que en español. Por esta razón, tanto un anglohablante tiene acento en el español, como el hispanohablante lo tiene en inglés.

b) Una diferencia fundamental que existe entre el inglés de EE.UU. y el español viene del análisis mental inconsciente que los hablantes hacen de los diptongos. Esto sucede porque en español el diptongo siempre se percibe como secuencia de dos segmentos; mientras que en inglés se percibe como un solo segmento, es decir como un solo fonema.



c) La fonología mental en inglés, como en el español o en cualquier lengua realiza cierta abstracción en el caso de los diptongos. Físicamente lo que pasa al pronunciar un diptongo es que la lengua ejecuta una trayectoria pasando sin detenerse por la posición de varias vocales distintas hasta que llega a la posición final; pero el sistema fónico arbitrariamente le asigna solamente dos fases. Esta primera fase es la posición de la lengua antes de iniciar la trayectoria, y la segunda la posición de la lengua al terminarla.

d) La diferencia entre el español y el inglés en cuanto a los diptongos es que en español la fase asignada a la posición inicial y la asignada a la fase final se asocian siempre a segmentos distintos, mientras que en inglés en algunos casos las dos fases se asignan a un mismo segmento y en otros casos, como en español, a dos segmentos distintos.

Como se ha podido apreciar, los dos sistemas vocálicos son diferentes, esto da como resultado dificultades en la pronunciación del español cuando el adulto angloparlante aprende nuestra lengua. La ayuda del profesor es crítica para que sus alumnos aprendan en primer lugar a percibir los sonidos vocálicos españoles y, posteriormente con ejercicios practiquen la pronunciación.

## **Capítulo 3 Importancia de la enseñanza de la pronunciación de las vocales en la enseñanza del español como L2 o LE**

### **3.1. Consideraciones para el maestro**

Tener un amplio vocabulario, dominar la gramática, leer y escribir son parte del aprendizaje de una lengua extranjera; sin embargo, no ser capaz de pronunciar con claridad mensajes por simples que puedan ser, dificulta la comunicación.

La pronunciación es un área de la enseñanza a menudo olvidada, probablemente porque se piensa que el maestro debe ser experto en fonética y fonología y estas dos ramas se perciben un tanto complicadas y difíciles. No obstante, si la pronunciación es relegada, la enseñanza de la LE no es completa; y como consecuencia, los estudiantes fácilmente se frustran al no ser entendidos cuando se comunican.

En el capítulo previo se examinaron los sonidos del habla, el sistema fónico/fonológico del español y las características acústicas y articulatorias de las vocales, del español y del inglés; es ahora el momento de abordar el punto del cual debe partir el maestro de LE, para que capacite y ayude a sus estudiantes a comprender y familiarizarse con el sonido de vocales que le resultan ajenos.

En primer lugar, el maestro debe recordar que sus alumnos por lo regular no saben diferenciar los sonidos de la lengua que aprenden de los sonidos de su lengua materna, en nuestro caso los sonidos del inglés; por lo mismo, el punto

clave es mejorar la capacidad perceptiva de los estudiantes. Lawrence, Rapahel, Borden, Harris (2003, 211) comentan la diferencia entre lo que es oír y percibir de la siguiente forma:

*We hear exactly the same acoustic signal as the native speaker of the unknown language, but we are not sure how the sounds differ from those of our language, nor can we tell where phrases and words begin or end, of course, what those words mean.*

Oímos exactamente la misma señal acústica que el hablante nativo de una lengua desconocida, pero no estamos seguros cómo los sonidos se diferencian de los de nuestra lengua, ni podemos decir dónde empiezan o terminan las frases o las palabras, ni por supuesto, lo que esas palabras significan. (Mi traducción).

En segundo lugar, el maestro necesita tener muy claro la gran diferencia que existe entre recepción de un sonido y percepción auditiva del mismo.

“La recepción sólo registra algo, pero la percepción implica un procesamiento de lo que se escucha”, (Åkerberg, Espinosa y Santiago 2014:43). Esto significa que no por haber recibido los sonidos de la LE el estudiante ha procesado y entendido cómo se producen y mucho menos los va a recordar en un futuro cercano. A esto se debe agregar el condicionamiento natural de la mente del estudiante acostumbrado a codificar sonidos de acuerdo a la percepción auditiva de su lengua materna.

Por esta razón, en el trabajo se sugiere emplear diferentes ejercicios. Se hace hincapié en usarlos desde el inicio de los estudios de la LE, o en cualquier nivel en que se encuentren los alumnos. Es posible que el maestro inicie clases en niveles intermedios o avanzados, pero que los estudiantes nunca hayan recibido ninguna clase sobre pronunciación de vocales.

Tomando en cuenta lo antes dicho, los planes de clase de estos ejercicios no marcan ningún nivel específico. Será a juicio del maestro cómo adaptarlos e incorporarlos a las necesidades de sus alumnos.

### **3.2. Ejercicios sugeridos**

Los temas de estos ejercicios forman una unidad completa de aprendizaje; titulada: “¿Cómo pronuncio esto ahora?”. Esta unidad incluye los siguientes temas:

I. Percepción auditiva

II. Percepción de vocales

III. Clasificación de las vocales:

A. Formación de diptongos y hiatos

B. Separación silábica

C. Identificación de diptongos y hiatos

D. Pares mínimos

IV. Ejercicios de producción

A. Lectura en voz alta

B. Identificación de la vocal con diéresis

## C. Palíndromos

### V. Evaluación de la pronunciación de las vocales.

#### I. Percepción auditiva

El primer grupo está formado por ejercicios básicos de percepción. El maestro debe educar el oído del estudiante y, por medio de estos ejercicios, hacerlos conscientes de la importancia de escuchar como preámbulo al aprendizaje de una nueva lengua.

#### Plan de clase

PLAN DE CLASE: PERCEPCIÓN AUDITIVA I				
<b>NIVEL:</b> Principiantes o...	<b>NOMBRE DEL PROFESOR:</b>	<b>DÍA:</b> / / 201	<b>HORA:</b>	
<b>UNIDAD:</b> ¿Cómo pronuncio <i>esto</i> ahora?				
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Los alumnos desarrollarán su capacidad para percibir y producir los sonidos vocálicos del español en la cadena hablada.			<b>OBJETIVO PARTICULAR:</b> Los alumnos distinguirán grupos de diferentes sonidos del medio ambiente.	
<b>TEMA 1:</b> Percepción auditiva 1-3			<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Los alumnos reconocerán la importancia de la percepción auditiva a través de la identificación y clasificación de sonidos del medio ambiente o de la naturaleza.	
<b>Habilidades:</b> - Comprensión auditiva. - Expresión oral.	<b>Procedimiento:</b> El profesor presenta grupos de sonidos similares no lingüísticos. Los estudiantes los escuchan e identifican.	<b>Material:</b> Grabadora, hoja con indicaciones.	<b>Tiempo Aproximado:</b> 1.5-2:00 horas.	<b>Notas del profesor:</b> El profesor puede poner retos a los estudiantes, como organizar un concurso para ver qué equipo discrimina mejor lo que escucharon.

Estos ejercicios se realizarán de la siguiente manera:

El maestro graba una serie de sonidos y los presenta en la clase. Explica que los estudiantes tendrán que escribir en una hoja la interpretación de lo que escuchen.

El primer grupo de sonidos sugeridos son: agua de una cascada, lluvia, un torbellino, brisa del mar, crepitar del fuego, un huracán, oleaje fuerte del mar. La idea es entrenar a los alumnos a discriminar sonidos similares.

Segundo grupo de sonidos: el canto de pájaros, el ronroneo de un gato, el ruido de una ciudad, campanas, el tic-tac de un reloj, el croar de una rana, los acordes de una guitarra. El tercer grupo también incluye sonidos familiares a los estudiantes, porque todos estamos inmersos en ellos día a día: el teclear de una computadora y el de una máquina de escribir, la sirena de una ambulancia y de una patrulla de policía, el timbre de una casa y de un teléfono, el de un teléfono marcando ocupado u otros que el maestro considere interesantes; como diferentes instrumentos musicales de aire, cuerda o percusión.

Una vez que esta actividad termine y cuando el maestro haya guiado a los estudiantes para estar conscientes de lo que perciben, se podrá pasar a la etapa en donde los estudiantes escucharán las vocales del español.

## II. Percepción de vocales

Plan de clase

<b>PLAN DE CLASE: PERCEPCIÓN DE VOCALES II</b>			
<b>NIVEL:</b> Principiantes o...	<b>NOMBRE DEL PROFESOR:</b>	<b>DÍA:</b> / / 20	<b>HORA:</b>

<b>UNIDAD:</b> ¿Cómo pronuncio <i>esto</i> ahora?				
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Los alumnos desarrollarán su capacidad para percibir y producir los sonidos vocálicos del español en la cadena hablada.			<b>OBJETIVOS PARTICULARES:</b> Los alumnos pronunciarán de manera adecuada las vocales.	
<b>TEMA 2:</b> Percepción de vocales.			<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Los estudiantes reconocerán las diferencias en la pronunciación de las cinco vocales.	
<b>Habilidades:</b> -Comprensión auditiva. - Expresión oral.	<b>Procedimiento:</b> El profesor proyecta las vocales y las enuncia con claridad. Los estudiantes escuchan y después trabajan en parejas para producir y escuchar de sus compañeros las cinco vocales.	<b>Material:</b> Proyector, presentación en <i>Power Point</i> y el mismo material impreso para los estudiantes.	<b>Tiempo Aproximado:</b> 1.5-2:00 horas.	<b>Notas del profesor:</b> Es recomendable insistir en que los estudiantes escuchen antes de querer producir con precisión. Es necesario animar a los estudiantes a no preocuparse si no pronuncian bien, lo harán en cuanto vayan entendiendo las características de las vocales del español.

El maestro proyectará láminas con dibujos que tendrán al pie una palabra que inicie con cada una de las vocales. En este ejercicio los estudiantes primero escucharán al maestro quien enunciará estos vocablos con claridad alargando la vocal inicial. La idea de tener la parte visual aunada al sonido es para que el estudiante, en especial el de nivel básico, relacione con mayor facilidad la vocal a una palabra que le sea familiar, además para que no se sienta intimidado cuando le toque repetir y enuncie palabras sin ningún significado para él. Los estudiantes tendrán una hoja con las impresiones de los dibujos y al calce la palabra correspondiente.

A continuación se presenta la lista de palabras que se usarán<sup>11</sup>. El apéndice incluye el material impreso para el maestro y alumnos.

<sup>11</sup> Imágenes tomadas de "Clip Art" de Microsoft Office.

“A”: *agua, ángel, aguacate, artista, avión, árbol, abuela abeja, alcatraz.*

“E”: *elefante, espina, escuela, estrella, escalera, espejo, estatua esmeralda,*

“I”: *iglesia, isla, irrigación, idea, iglú, imán, impresora, Italia, igual.*

“O”: *ojo, oso, oreja, opera, oro, óvalo, oficina, olla, ola.*

“U”: *uña, universo, unicornio, uniforme, utensilio, universidad, uvas, uno.*





La A [a]



a-vión



ár-bol



a-bue-la



a-be-ja



al-ca-traz



La E [e]



e-le-fan-te



es-pi-na



es-cue-la



es-tre-lla



es-ca-le-ra



La E [e]



es-pe-jo



es-ta-tua



es-me-ral-da



La I [i]



i-mán



im-pre-so-ra



I-ta-lia

=

i-gual



La I [i]



i-gle-sia



is-la



i-rri-ga-ción



i-dea



i-glú



La O [o]



o-jo



o-so



o-re-ja



ó-pe-ra



o-ro



La O [o]



ó-va-lo



o-fi-ci-na



o-lla



o-la



La U [u]



u-ña



u-ni-ver-so



u-ni-cor-nio

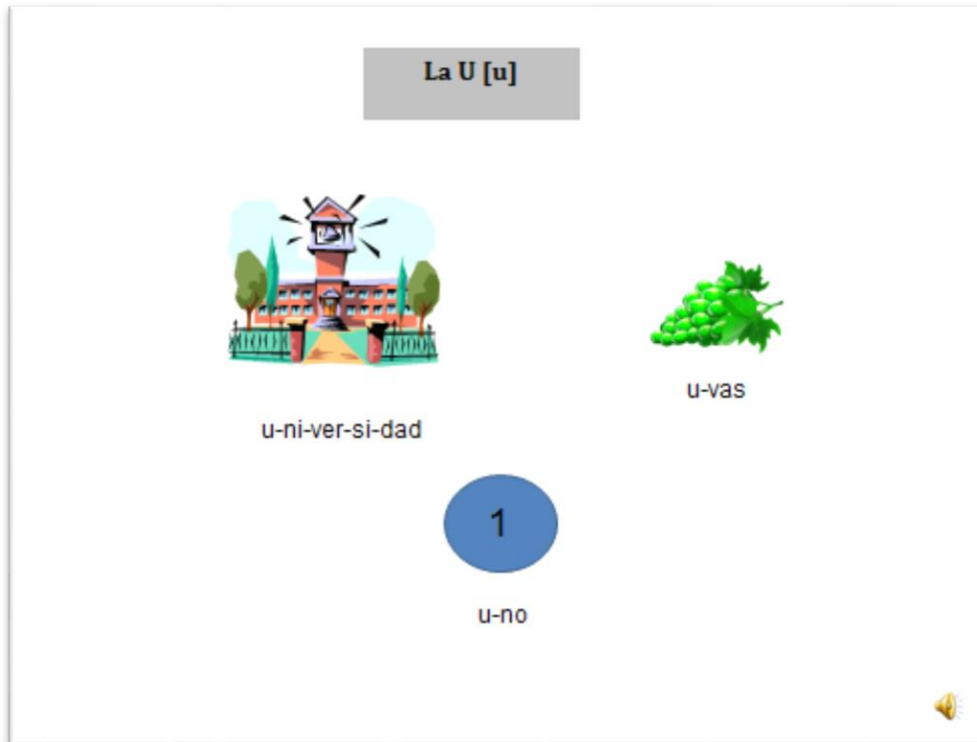


u-ni-for-me



u-ten-si-lío





Cuando el maestro haya repetido las listas anteriores, pedirá a los estudiantes que en parejas pongan atención porque cada uno va a repetir la serie de vocales que se le indique, de esta manera, los alumnos escucharán a sus compañeros, y el maestro, a los estudiantes. Finalmente, el profesor repetirá la palabra que se haya pronunciado deficientemente.

III. Clasificación de las vocales: A. Formación de diptongos y hiatos B. Separación silábica y C. Identificación de diptongos y hiatos.

Plan de clase

<b>PLAN DE CLASE: <i>CLASIFICACIÓN DE VOCALES (A, B, y C)</i></b>			
<b>NIVEL:</b> Principiantes o...	<b>NOMBRE DEL PROFESOR:</b>	<b>DÍA:</b> / / 201	<b>HORA:</b>

UNIDAD: ¿Cómo pronuncio <u>esto</u> ahora?				
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Los alumnos desarrollarán su capacidad para percibir y producir los sonidos vocálicos del español en la cadena hablada.		<b>OBJETIVO PARTICULAR:</b> Los alumnos distinguirán los tipos de vocales y separación silábica.		
<b>TEMA 3:</b> Clasificación de las vocales, diptongos/hiatos y división silábica.		<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Los estudiantes reconocerán las diferencias entre diptongos y hiatos al hacer separaciones silábicas.		
<b>Habilidades:</b> -Expresión oral. -Expresión escrita.	<b>Procedimiento:</b> El profesor proyecta a los estudiantes la clasificación de vocales, formación de diptongos y hiatos, las reglas de separación silábica. Este material impreso se distribuye a los estudiantes para hacer ejercicios.	<b>Material:</b> Proyector, presentación y el mismo material impreso para los estudiantes.	<b>Tiempo Aproximado:</b> 2:00 horas.	<b>Notas del profesor:</b>

Los ejercicios son sencillos, la idea principal es lograr la adquisición de estos conceptos sin entrar en demasiada teoría. Saber dividir en sílabas dará como resultado que el estudiante practique primero con palabras aisladas y después con las palabras de oraciones más complejas, y lograr así enunciaciones más claras de lo que desee comunicar. La sección de diptongos y hiatos es clave. Por experiencia personal he observado que el estudiante adulto anglohablante presenta graves deficiencias cada vez que los encuentra.

A continuación sigue el material del cual partirá el maestro para ir paso a paso explicando la clasificación de las vocales; cómo se forman los diptongos, cuándo existe el hiato y cómo se realiza la separación silábica.

### División silábica

Lo primero que debemos aprender es cómo clasificamos las vocales del español.

- Las vocales se dividen en dos grupos.

GRUPO No. 1



Vocales FUERTES

o ABIERTAS



**A, E, O**

**Son vocales fuertes o abiertas**

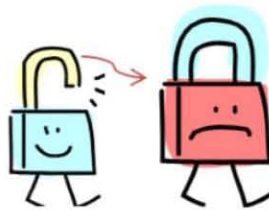
(Observa mi boca cuando las digo)

GRUPO No. 2



Vocales DÉBILES

o CERRADAS



**I, U**

**Son vocales débiles o cerradas**

(Observa mi boca cuando las digo)

- Las palabras pueden tener dos vocales juntas, si es así tenemos:
  - Diptongos

- o hiatos



- Los **diptongos** se forman por la unión de una vocal fuerte y una débil sin acento (tilde), o dos vocales débiles. Como ejemplo del primer caso tenemos *baile*, y del segundo el ejemplo es *viuda*. En los diptongos las vocales juntas no se separan, permanecen juntas y se pronuncian en una sola sílaba.

En *baile* la separación es *bai-le*, y en *viuda* tenemos *viu-da*.

- Encontramos hiatos cuando se separan dos vocales por ser fuertes, como en *caer*, o una vocal fuerte y una débil con acento (í, ú) como en *día*. La característica especial del hiato es que estas vocales que están juntas se separan.

Entonces en *caer* la separación es *ca-er*, y en *día* es *dí-a*.

Recuerda: en los **diptongos** las vocales quedan juntas en una sola sílaba; y en los **hiatos** las vocales se separan en diferentes sílabas.

 Los diptongos se forman con la unión de:			 El diptongo "se rompe" y se convierte en un hiato cuando:		
Una vocal fuerte (a, e, o) y una vocal débil (i, u) o		-dos vocales débiles (i, u)	Hay dos vocales fuertes (a, e, o) juntas o		-hay una vocal fuerte (a, e, o) con una débil (i, u) y el acento recae en la débil, entonces se vuelve fuerte. Ya no están juntas y debemos separarlas).
Ba-le Au-to Pei-ne Deu-da Qi-go Es-ta-dou-ni-den-se	Ma-gia Nie-ve Vio-le-ta Cua-der-no Pue-blo An-ti-guo	Ciu-dad Cui-dar	A-g-re-o Re-o Te-a-tro Bo-a A-ho-ga-do Hé-ro-e	Pa-is Ba-úl Re-i Re-ú-ne Ma-ri-a Rí-o	Rí-e O-í-do Pú-a Ac-tú-e Bú-ho
Las vocales de un diptongo van juntas en una sílaba.			Las vocales en un hiato no van juntas en una sola sílaba		

➤ Reglas básicas de la división silábica<sup>12</sup> .

<sup>12</sup> Este enlistado es información complementaria para que el alumno estudie en casa; en la clase se trabajará con estos ejercicios prácticos, donde aplicarán los aspectos teóricos.



- Todas las vocales pueden formar sílabas por sí mismas. Ejemplos: **a**-pren-der, **u**-sar. En este grupo se incluyen las palabras formadas por una sola sílaba (monosílaba) como *mi, tú, yo*.
- Todas las sílabas también deben estar compuestas al menos por una vocal.
- Dos vocales fuertes (a, e, o) juntas se separan. Ejemplos: **le**-a, **ve**-o, **ca**-emos.
- Una consonante forma sílaba con la vocal que le sigue. Ejemplos: **mu**-ro, **ro**-ca, **ga**-to.
- Una consonante entre dos vocales forma sílaba con la vocal que le sigue. Ejemplos: re-**ga**-de-ra, é-**po**-ca, sa-**lón**.
- Si se tienen dos consonantes entre vocales, la primera se une a la vocal anterior y la segunda forma sílaba con la vocal que le sigue; con excepción de los grupos *bl, br, dr, cr, cl, fr, fl, gr, gl, pl, pr, tl, tr*. Ejemplos: **gim**-na-sia, a-**crós**-ti-co.
- Las combinaciones *bl, br, dr, cr, cl, fr, fl, gr, gl, pl, pr, tl, tr* no se separan de la vocal que le sigue y forman de esta manera la sílaba. Ejemplos: em-**blan**-que-cer, **bro**-ma, em-**plu**-mar.
- Cuando se tienen tres consonantes juntas, las dos primeras van con la vocal anterior y la tercera con la siguiente vocal. Ejemplos: **ins**-ti-tu-ción.
- Las consonantes *ch, ll, y rr* siempre irán unidas a la vocal que les sigue. Ejemplos: **llu**-via, **char**-co, re-co-**rrer**.

Nota: adaptado del sitio de Internet:

<http://www.columbia.edu/cu/spanish/common/redaccion/silabas.html>

Ejercicio de separación silábica

---



Casa  
C\_ / \_ \_



Mamá  
M\_ / \_ \_



Papá  
P\_ / p\_



Niño  
\_ \_



Niña  
\_ \_



Perro y gato  
\_ \_ y \_ \_



La familia  
\_ \_ \_ \_



Bicicleta



Ferrocarril



Avión



Automóvil



Helicóptero



Barco



Edificios



Hotel



Playa



Desierto



Bosque



Ciudad

Ahora separa en sílabas las siguientes palabras:

constitución	_____	abandonar	_____
libertad	_____	mecedora	_____
alumno	_____	elegante	_____
electricidad	_____	recaudación	_____
preliminar	_____	inmunización	_____
acción	_____	coordinador	_____
fantasmagórico	_____	últimamente	_____
omnívoro	_____	piscina	_____
zoológico	_____	cristalino	_____
ridículo	_____	obviamente	_____

Ejercicio de separación silábica (diptongos y hiatos). Haz la separación silábica de las siguientes palabras, y marca con una paloma (✓) si te encuentras ante un diptongo (D) o hiato (H). Sigue el ejemplo que se te da.

Raúl	D	✓H	estudiante	D	H	real	D	H	suave	D	H
Ra-úl											
fotografías	D	H	vacaciones	D	H	boina	D	H	mareo	D	H
frío	D	H	miércoles	D	H	toalla	D	H	averiguar	D	H
veintiséis	D	H	paisaje	D	H	reír	D	H	limpiar	D	H
puntapié	D	H	tierra	D	H	aunque	D	H	piano	D	H
industria	D	H	entomología	D	H	maíz	D	H	Europa	D	H

D. Pares mínimos.



Plan de clase







PLAN DE CLASE: <i>CLASIFICACIÓN DE VOCALES ( D )</i>			
NIVEL: Principiantes o...	NOMBRE DEL PROFESOR:	DÍA: / / 201	HORA:

<b>UNIDAD: ¿Cómo pronuncio <u>esto</u> ahora?</b>				
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Los alumnos desarrollarán su capacidad para percibir y producir los sonidos vocálicos del español en la cadena hablada.			<b>OBJETIVO PARTICULAR:</b> Los estudiantes reconocerán la importancia de la adecuada pronunciación de las vocales utilizando pares mínimos.	
<b>TEMA 3:</b> Pares mínimos			<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Los alumnos distinguirán los sonidos vocálicos españoles en pares mínimos.	
<b>Habilidades:</b> -Expresión oral. -Expresión escrita. -Comprensión auditiva. -Comprensión lectora.	<b>Procedimiento:</b> El profesor proyecta imágenes que muestran pares mínimos.	<b>Material:</b> Proyector, presentación en <i>Power Point</i> . y el mismo material impreso para los estudiantes.	<b>Tiempo Aproximado:</b> 1.5 horas.	<b>Notas del profesor:</b> Se recomienda trabajar con pares mínimos e imágenes. Estas deben ser muy claras. Se pueden usar otros pares mínimos como: hielo/huelo; cielo/cielo; riego/ruego; rueda/rauda.

El maestro tomará el tiempo que sea necesario para mostrar a sus alumnos cómo un solo fonema provoca cambios en el significado de las palabras. Esta explicación debe ser sencilla. El profesor podrá utilizar el material que se presenta a continuación o cualquier otro que él mismo diseñe. La serie de palabras grabadas no incluirá distractores, pues se pretende captar toda la atención del estudiante. Nadie mejor que el docente conoce a sus alumnos y puede idear el grado de complejidad al que los puede llevar.

Material para el profesor





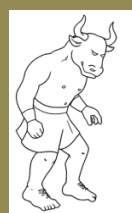

 PALO	 PELO
 VELO	 VELA
 CACO	 COCO

 NIDO	 NUDO
 RUSA	 ROSA
 GOTA	 GATA ♀

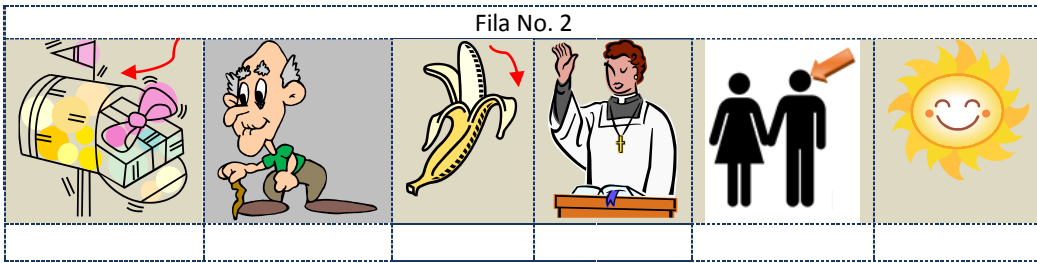
Material para los alumnos

Ejercicio1

Observa los dibujos de la fila No. 1 y anota la palabra que la representa. Haz lo mismo con los dibujos de la fila No.2 y forma pares mínimos.

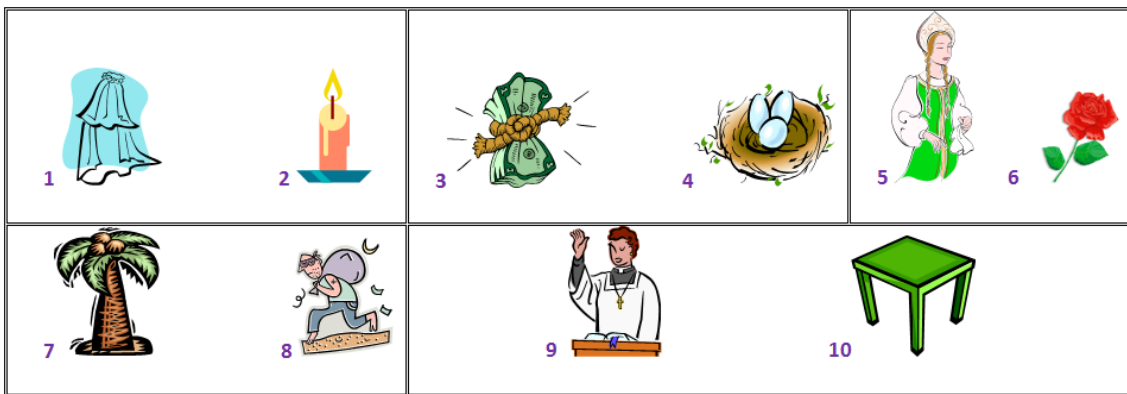
Fila No. 1					
					

[hambre/hombre, sal/sol, mesa/misa, pila/pela, mito/meto, viajo/viejo]



## Ejercicio 2

Relaciona la oración que escuches en voz de tu profesor con el número de la imagen que consideres adecuada al sentido de la oración.



- |  |     |
|--|-----|
| 1. ¿La policía atrapó a un caco o un coco? | ( ) |
| 2. ¿Compró la novia una vela o un velo?    | ( ) |
| 3. ¿Me regalaron una rosa o una rusa?      | ( ) |
| 4. ¿El pájaro hizo un nudo o un nido?      | ( ) |
| 5. ¿Fuiste a mesa o a misa?                | ( ) |

## IV. Ejercicios de producción

La lectura tiene la intención de estimular al estudiante para que su vocalización sea clara, familiarizarlo con la entonación del español y situarlo en la cadena

hablada, un punto relevante que pocas veces se expone a los alumnos. Cada lectura tiene una pequeña ilustración hecha especialmente para las vocales.<sup>13</sup>

El ejercicio de la diéresis obliga al maestro a que aborde el tema, explique la razón de su uso y despierte curiosidad en los alumnos para que sepan reconocer y enunciar claramente la diferencia que marca este signo diacrítico.

Creemos también que la práctica con palíndromos, además de ser divertida, ayuda a adquirir los sonidos vocálicos de nuestra lengua porque los estudiantes deletrean. El cuadro de este ejercicio tiene una fila en blanco para rellenar y comprobar resultados.

#### Plan de clase

PLAN DE CLASE: <b>EJERCICIOS DE PRODUCCIÓN</b>				
<b>NIVEL:</b> Principiantes o...	<b>NOMBRE DEL PROFESOR:</b>		<b>DÍA:</b> / / 201	<b>HORA:</b>
<b>UNIDAD:</b> ¿Cómo pronuncio <u>esto</u> ahora?				
<b>OBJETIVO GENERAL:</b> Los alumnos desarrollarán su capacidad para percibir y producir los sonidos vocálicos del español en la cadena hablada.			<b>OBJETIVO PARTICULAR:</b> Los alumnos reforzarán la pronunciación de las vocales.	
<b>TEMA 4:</b> Lectura, diéresis y palíndromos.			<b>OBJETIVO ESPECÍFICO:</b> Los estudiantes practicarán los conceptos aprendidos en la unidad a través de lectura, lectura con diéresis y palíndromos.	
<b>Habilidades:</b> -Expresión oral. -Expresión escrita. -Comprensión auditiva. -Comprensión lectora.	<b>Procedimiento:</b> El profesor reparte el material impreso con las lecturas.	<b>Material:</b> Material impreso para los estudiantes.	<b>Tiempo Aproximado:</b> 1:30 hora.	<b>Notas del profesor:</b>

<sup>13</sup> Dibujos hechos por Gabriela Muñoz.

## AURELIA, EMILIO, IRMA, OMAR y ÚRSULA

### La A

**Aurelia** es la vaca que va a caminar, a la loma alta cerca del corral. Aurelia en el día siempre va a buscar la alfalfa esmeralda que diario le dan. Llena bien su panza y empieza a pensar que desea agua... "-¿de dónde tomar? ¡Claro está!", recuerda que debe llegar, al arroyo claro que va hacia el mar. La foto de Aurelia les voy a enseñar, ella es blanca y negra iy sabe bailar! con su amiga Luna que va a contemplar en el alto cielo que quiere alcanzar.



Esta es **Aurelia**



## La E

Este es Emilio



Espejos, escobas, enchufes y estambres esperan pacientes a Emilio llegar. Saben la emergencia que van pasar pues, su esqueleto interno se examinará. Este niño quiere siempre averiguar ¿por qué se refleja?, ¿por dónde empezar? Quiere ver la punta del otro final. Sabe que si lee, algo aprenderá, pero es necio y terco y solo prefiere experimentar, muy a su manera, estilo y voluntad. Se esconde, espera, que nadie esté, y con entusiasmo enorme desbarata todo lo que ve. Entonces entiende que existe una causa, motivo y razón en dejar las cosas enteras y en paz.

## La I

Esta es la isla de Irma



Irma "la inventora" piensa iniciar una industria inmensa en medio del mar.

—Eso es imposible —anota Iván—, —dirás una isla, quiero imaginar.

—Pero, ¿qué importante industria vas a instalar?

—Imagino piñas que jugo darán en verdes plantíos donde crecerán. También quiero iguanas que vigilarán mi isla desierta en medio del mar—.

—Investiga mucho, —Iván sugirió—, —porque esa isla aísla y así tú verás que pierdes contactos ideas y más...

—Irlanda es la isla que suena ideal, ¿dime lo que piensas estimado Iván?

—¡Ay mi niña Irma! ¡Qué barbaridad! Con esa ignorancia imposible hablar. Las piñas e iguanas no quieren estar en el clima frío que acabas de idear.

## La O

### Omar y su pulpo



¡Ha olvidado todo el pobre Omar! y ocho largos días en el hospital, lo ofuscan, lo obligan a casi gritar, que su linda orquesta no organizará. Tentáculos grandes del pulpo vendrán, a tocar las notas que va a inventar. Unos de los brazos pueden bien tocar el órgano viejo que va a encontrar. El trombón pequeño que oculto está, dos brazos precisos lo harán resonar. "¿Qué más necesito?" —Omar preguntó —¡Lo tengo, lo tengo! ¡El piano! ¡Ya está!, —con dos de los ocho acordes dará y los dos que sobran maestros serán—.

## La U



**Úrsula** es la abuela que suele poner mil cubiertos limpios cuando va a comer. —Usa la cuchara que grande se ve, para sopa aguada que yo preparé. —Cuchara mediana para el postre es. ¿Cuáles pastelitos quieres que te dé? —Solo los adultos van a utilizar una cucharita para saborear el expreso fuerte que viene al final.

—Los cuchillos todos van a funcionar: el grande y apuesto carne cortará. —Con un cuchillito, único especial, unta mantequilla en el rico pan. Los tres tenedores son para comer, la carne, pescado y acaso, tal vez, ricos camarones o frutas con miel.

Un gran homenaje se va a organizar cuando los alumnos sepan pronunciar eficientemente y sin dificultad cuatro españolitas a la hora de hablar.

## La diéresis o crema en *güe* y *güi* vs *gue* y *gui*



Esta es la historia de mi amiguito Pingüino 🐧, ese es su nombre.

Pingüino trabaja como agüista en un establecimiento muy popular.

Pingüino es bilingüe porque habla español e inglés.



Tiene una amiga que se llama Cigüeña, ella toca el güiro, canta, baila y trae bebés a muchas casas; el problema de Cigüeña es que desde la antigüedad necesita unguento en las alas para poder volar.



Una vez Cigüeña habló con un paraguero (es decir la persona que hace o vende paraguas); el paraguero quería venderle a Cigüeña un paragüitas, pero era muy caro. Cigüeña no tenía suficiente dinero y el paraguero era muy



sinvergüenza



porque quería mucho dinero por el paragüitas.

Pingüino le dijo que era de mal agüero tratar con personas como el paraguero.

Esta historia termina cuando Pingüino y Cigüeña estudiaron otras lenguas porque querían ser plurilingües.

#### Palíndromos<sup>14</sup>

El profesor organiza a los estudiantes en parejas. Un estudiante tomará el tiempo que su pareja tarda en deletrear una oración de izquierda a derecha, después cambian y el estudiante que tomó el tiempo primero, deletreará de derecha a izquierda. La idea es observar qué deletreo es más rápido. Otra opción es que los estudiantes deletreen de izquierda a derecha y viceversa, y se les pedirá que busquen palíndromos en inglés y en la siguiente clase cada alumno escribirá por lo menos dos que deletreará en español.

No subas, abusón	Oí lo de mamá: me dolió	Anita lava la tina
Yo dono rosas, oro no doy	Isaac no ronca así	Ali tomó tila
Luz azul	¿Será lodo o dólares?	La ruta natural
Yo hago yoga hoy	Ese bello sol, le bese	Adán no calla con nada
Aman a Panamá	Allí ves Sevilla	No traces en ese cartón
A ti no, bonita	Oírás orar a Rosario	Ella te dará detalle
O rey o joyero	Somos o no somos	¡Y él, alababa la ley!

<sup>14</sup> Los palíndromos listados se tomaron de: <http://www.juegosdepalabras.com/palindromo.htm>

## V. Evaluación de la pronunciación de las vocales

Antes de exponer cómo se evaluarán los ejercicios de este trabajo, se toman en consideración dos puntos: el primero es que nuestra lengua carece de una norma única de pronunciación; el segundo es que existe una variedad geográfica amplia que no está limitada únicamente a las diferencias españolas y americanas, sino también a la multitud de registros tanto formales como coloquiales. Estos dos hechos pueden crear confusión en los profesores porque surgen las preguntas: ¿cuál es la norma de pronunciación que deberá enseñarse? y ¿cómo evaluarla?

La respuesta a la primera está relacionada con el español del mismo profesor, difícilmente podemos imaginar que un maestro cambie su propio acento; por ejemplo, si es originario de Chile no lo cambiará al de uno de España o viceversa. Por consiguiente, el profesor enseñará su propia variante con las particularidades de su pronunciación y acento. Sin embargo, el profesor sabe que existen dialectos en donde se aprecian diferencias claramente marcadas que se sugiere neutralice. Se recomienda mostrar a los estudiantes de cuando en cuando estas variedades, ya sea en el laboratorio de lenguas o por grabaciones que él mismo lleve o haga.

Si la finalidad de aprender una LE o L2 es adquirir una competencia comunicativa integral, uno de los objetivos es contribuir a mejorar la pronunciación, así que no debemos olvidar que esta forma parte de las cuatro destrezas y que su evaluación debe incorporarse a las otras.

Este trabajo se centra en la enseñanza-aprendizaje exclusivamente de las vocales españolas. No se propone una escala de evaluación de ella, porque evaluar pronunciación involucra otros aspectos como la prosodia. Por esta razón, se considera que sea el profesor quien juzgue el avance integral de la pronunciación de forma continua en el salón de clases. Deseamos que los ejercicios propuestos en este trabajo generen cambios positivos en la pronunciación global de sus estudiantes.



## Conclusiones

Son pocas las personas que saben y reconocen la preparación académica que debe reunir un profesor de L2 o LE. El campo de estudios para su preparación es amplio y variado. Tenemos la lingüística por un lado, y la didáctica por otro, que se entrelazan, y ambas se convierten en la cimentación académica de un profesor de lenguas. Sin embargo, su tarea como docente no es nada más saber; su tarea real es saber llevar a la práctica todos sus conocimientos para producir una serie de actividades que provoquen en los estudiantes el deseo de continuar e ir aprendiendo más y más la lengua meta.

Un buen profesor de lenguas debe dar igual atención a las cuatro destrezas lingüísticas (comprensión auditiva y lectora; expresión oral y escrita). Entonces, es inaceptable que se relegue el estudio, práctica y corrección de la pronunciación; este aspecto de la enseñanza de la lengua debe formar parte de los contenidos curriculares de cualquier plan de estudios.

Durante este trabajo se reportaron las características fonéticas y fonológicas de las vocales españolas e inglesas; se compararon ambos sistemas y se sugirieron ejercicios para los alumnos. Se encontraron diferencias significativas que sin duda impactan el aprendizaje de la pronunciación de las vocales y globalmente, la pronunciación de los estudiantes. Este trabajo busca que el maestro se empape de las diferencias que se reportan en él, para que, por un lado, anticipe los errores en que incurrirán sus estudiantes y, por otro, elabore estrategias que los ayuden a mejorar su pronunciación.

Se debe agregar que el presente trabajo no contempla los siguientes puntos:

1. La edad del estudiante. Este es un factor personal que influye en el aprendizaje de una lengua, se sabe cómo difiere lo que aprende un niño y el grado de competencia que alcanza, a la forma en que lo aprende el adulto y la fluidez que adquiere. Este trabajo reconoce estas diferencias, y aun cuando no se habla de ellas, sugiere que el profesor las tome en cuenta y analice en todas sus clases.
2. La interlengua de cada estudiante mostrará al profesor un variado número de errores que afectarán la comunicación individual (no todos ellos exclusivos a las vocales), pero que de una manera u otra, deben ser reconocidos y corregidos para evitar fosilizaciones.
3. La pronunciación cercana a la de un hablante nativo que buscan maestros y alumnos debe estar unida al estudio prosódico de la lengua. Se sugiere no olvidar la entonación, la acentuación y el ritmo como partes de un estudio completo de la pronunciación de nuestra lengua.
4. La repetición de ejercicios de pronunciación a la larga llega a crear buenos hábitos. Aquí entra la de las vocales; se recomienda crearlos variados y divertidos para que los estudiantes los practiquen con regularidad.
5. La tecnología para practicar la pronunciación está al alcance de los profesores de lenguas. Existen, por ejemplo, programas computarizados en los cuales es posible observar la curva melódica y el espectrograma

de las emisiones del estudiante. Se trata del *software* Praat. Llisterri, (2014) da la descripción del uso de esta herramienta que sin duda es la más sofisticada en nuestros días para la pronunciación de estudiantes de lenguas.

Los puntos 1, 3 y 5 quedan abiertos para futuras investigaciones relacionadas con este trabajo.

La hipótesis que se planteó fue la siguiente:

Si los profesores dieran importancia a la enseñanza de la pronunciación en el salón de clase y conocieran las diferencias entre la pronunciación de las vocales españolas e inglesas, podrían elegir estrategias adecuadas de enseñanza-aprendizaje, para que los alumnos adultos de habla inglesa logren una producción inteligible.

Esta hipótesis se considera válida porque el profesor está familiarizado con las diferencias existentes entre los sistemas de ambas lenguas; y porque a la vez pone en práctica estrategias adecuadas para mejorar la percepción y pronunciación de sus alumnos. Es importante a la vez tomar en cuenta que la intención de este trabajo es solamente sugerir algunos ejercicios. La experiencia en clase ha demostrado que el simple hecho de darle interés a la pronunciación y realizar ejercicios de percepción auditiva y producción oral ha dado resultados positivos en la transmisión de los mensajes de estudiantes adultos de habla inglesa. De esta manera, como se ha venido repitiendo, el docente podrá

anticipar con mayor facilidad los errores en que incurrirán sus alumnos, y como consecuencia directa tendrá que crear ejercicios que fortalezcan los puntos débiles de los aprendientes.

Toda la información recopilada en este trabajo tiene la intención de ayudar a profesores y alumnos, sobre todo a estos últimos, para que puedan considerarse realmente bilingües; y a los profesores, para hacerlos sentir satisfechos de su labor al saber que sus estudiantes dominan las cuatro destrezas necesarias para comunicarse en la segunda lengua.

## Referencias

- Åkerberg, Marianne, Aída Espinosa, y Fabián Santiago. 2014. *La enseñanza de la pronunciación Manual para profesores de lenguas*. Manuscrito en prensa.
- Arcos, P. María Esther. 2009. "Análisis de errores, contrastivo, e interlengua en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella." Tesis de Doctor, Universidad Complutense. Madrid. Universidad Complutense.
- Armstrong, Eric. "Voice & speech source." s.f.  
<http://www.yorku.ca/earmstro/ipa/diphthongs.html> (Último acceso: 24 de marzo de 2014).
- Barfield, Thomas. 1997 *Diccionario de Antropología*. México: Siglo veintiuno editores.
- Bigot, Margot. "Apuntes de lingüística antropológica." 2010.  
<http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/3..HJELMSLEV.pdf?sequence=4> (Último acceso: 7 de septiembre de 2013).
- Bough, Albert C., and Cable, Thomas. 2002. *A History of the English Language*. Milton Park Abigdon, Oxon, Reino Unido: Routledge.
- Cárdenas, Fabián. "El origen, antecedentes y científicos que aportaron a la Acústica. 2013. [www.slideshare.net/.../fsicos-que-aportaron-a-la-acustica](http://www.slideshare.net/.../fsicos-que-aportaron-a-la-acustica) (Último acceso: 12 de enero de 2015).
- Cassany, Daniel, Marta Luna, y Gloria Sanz. 2007 *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consonants and Vowell in American English. s.f. "Vowel Quadrilateral of General American English Vowels."  
<http://www.unm.edu/~atneel/shs303/Consonants%20and%20Vowels%20in%20American%20English.pdf> (Último acceso: 5 de diciembre de 2013).
- Corder, Stephen Pit. "The Significance of Learne's Errors." 1967.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED019903.pdf> (Último acceso: 31 de marzo de 2013).

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

CVC. "Diccionario de terminos clave de ELE. Pronunciación." 2014.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/pronunciacion.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/pronunciacion.htm) (Último acceso: 18 de agosto de 2013).

—. "Análisis de errores." 2014.

[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/analisiserrores.htm](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/analisiserrores.htm) (Último acceso: 3 de febrero de 2012).

—. Instituto Cervantes. Tomás Navarro. "Guía de pronunciación española, escrita a solicitud de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española de la Comisión." CVCThesaurus Tomo XIII Nums 1,2,3. s.f.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/13/TH\\_13\\_123\\_258\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/13/TH_13_123_258_0.pdf) (Último acceso: 18 de enero de 2012). Suárez Pineda, Joaquín Montes.

—. Instituto Cervantes. Tomás Navarro. "Guía de pronunciación española, escrita a solicitud de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española de la Comisión." Suárez Pineda. CVCThesaurus Tomo XIII Nums 1,2,3. s.f. Suárez Pineda.

[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/13/TH\\_13\\_123\\_258\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/13/TH_13_123_258_0.pdf) (Último acceso: 18 de enero de 2012).

—. Instituto Cervantes. Tomás Navarro. "Guía de pronunciación española, escrita a solicitud de la Comisión Permanente de la Asociación de Academias de la Lengua Española de la Comisión." Montes, J. CVCThesaurus Tomo XIII Nums 1,2,3. s.f. Montes, J. .

[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/13/TH\\_13\\_123\\_258\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/13/TH_13_123_258_0.pdf) (Último acceso: 18 de enero de 2012).

Dalbor, John B. 1969. *Spanish Pronunciation Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Díaz-Barriga, Frida, y Gerardo Hernández R. 2002. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. México: MacGraw-Hill.

DRAE. "Diccionario de la lengua española." 2001

- <http://lema.rae.es/drae/?val=pronunciar> (Último acceso: 12 de agosto de 2013).
- . 2001. <http://lema.rae.es/drae/?val=vocalizar> (Último acceso: 12 de agosto de 2013).
- . 2001. <http://lema.rae.es/drae/?val=sinéresis> (Último acceso: 7 de febrero de 2015).
- . 2001. <http://lema.rae.es/drae/?val=sinalefa> (Último acceso: 7 de febrero de 2015).

Ellis, Rod. 2011. "Second Language Acquisition: Learners' Errors and Error Correction in Language Teaching." *ProZ.com Translation Article Knowledgebase*. <http://www.proz.com/translation-articles/articles/633/1/> (Último acceso: 5 de abril de 2013).

Escudero, Paola. 2005. "Linguistic Perception and Second Language Acquisition Explaining the attainment of optimal phonological categorization" <http://www.fon.hum.uva.nl/theses/PaolaEscuderoPhD2005.pdf> (Último acceso: 16 de febrero de 2015).

—. 2005. "Linguistic Perception and Second Language Acquisition. Explaining the attainment of optimal phonological categorization". Tesis doctoral. Holanda: Universidad de Utrecht.

Espinosa, Aída V. 2009. "La percepción auditiva en la enseñanza de la pronunciación: el aprendizaje de los fonemas líquidos del español por estudiantes chinos, coreanos y japoneses." Tesis de Maestra en lingüística aplicada, UNAM. México: UNAM.

Espinoza, Preciosa Alejandra C. 2007. Sistematización del fenómeno de silabificación en el Corpus DIME para su aplicación en las tecnologías del habla." Tesis de Licenciada en lengua y literatura hispánicas, UNAM. México: UNAM

Espiñeira, Sonia, y Laura Caneda. "El error y su corrección." CVC. Cervantes.es/

1998.[http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/09/09\\_0476.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/09/09_0476.pdf) (Último acceso: 26 de enero de 2014).

Flege, J. E. (1995). *A critical period for learning to pronounce foreign languages*.  
*Applied linguistics*.

Fry, D. B. 1977. Recepción y percepción del habla. En: J. Lyons. *Nuevos Horizontes de la Lingüística*. Madrid: Alianza Editorial, 31-53.

Gallardo del Puerto, Francisco, y Esther Gómez Lacabex. 2008. "La enseñanza de las vocales inglesas."

<http://revistapulso.cardenalcisneros.es/documentos/articulos/83.pdf>

(Último acceso: 11 de abril de 2013).

Gil, F. Juana. 2005. *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Editorial Síntesis.

—. 2007 *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros, S.L.

Hjelmslev, Louis "Apuntes de lingüística antropológica." 2010.

<http://rehip.unr.edu.ar/bitstream/handle/2133/1367/3..HJELMSLEV.pdf?sequence=4>

(Último acceso: 7 de septiembre de 2013).

Guitart, Jorge M. 2004. *Sonido y sentido*. Washington: Georgetown University Press.

Iribar, Alexander I. 2003. "Apuntes de Fonética III."

<http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Apuntes/05.html>

(Último acceso: 10 de abril de 2014).

—. 2003. Apuntes de Fonética V."

<http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Apuntes/05.html>.

(Último acceso: 11 de abril de 2014).



—. 2003. "Apuntes elementales de Fonética preparada para el ámbito de la Logopedia." Tercera parte: física de los sonidos del lenguaje. <http://paginaspersonales.deusto.es/airibar/Fonetica/Apuntes/03.html#12> (Último acceso: 11 de abril de 2014).

Jespersen, Otto. s.f. "Modern English Grammar" Book contributor: [JSTOR](https://archive.org/details/jstor-1076931) <https://archive.org/details/jstor-1076931> Collection: [jstor\\_schoolreview](#); [jstor\\_ejc](#); [additional\\_collections](#). (Último acceso: 11 de enero de 2014).

Jones, Daniel. 2011. *Cambridge English Pronouncing Dictionary*. New York: Cambridge University Press.

Ladefoged, Peter. "Daniel Jones." s.f. <http://www.phonetics.ucla.edu/course/chapter9/cardinal/cardinal.html> (Último acceso: 28 de agosto de 2014).

Lado, Robert. 1957. *Linguistics Accross Cultures*. Univerity of Michigan Press.

Lafuente, Enrique. s/f. "Fonética de la Lengua Inglesa." Unizar.es. [http://www.unizar.es/elafuen/FILES\\_FONETICA/CURSO\\_COMPLETO.pdf](http://www.unizar.es/elafuen/FILES_FONETICA/CURSO_COMPLETO.pdf) (Último acceso: 5 de julio de 2014).

Larsen-Freeman, Dianne. 2003. *Techniques and Principles in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.

Lawrence, J. Raphael., Gloria Borden J., and Katherine Harris S. 2003. *Speech science primer: physiology, accustics, and perception of speech*. Baltimore: Lippincott Williams & Wilkins.

Lengo, Nsakala. 1995. <http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/forum/vols/vol33/no3/p20.htm> (Último acceso: 27 de abril de 2012).

Lincoln, D. 1981. *Spanish Pronunciation in the Americas*. Chicago: The

University of Chicago Press

Llisterri, Joaquím. 1991. *Introducción a la Fonética: El Método Experimental*. Barcelona: Anthropos.

- . 2003. “La clasificación articulatoria de los sonidos del habla.”  
[http://liceu.uab.cat/~joaquim/phonetics/fon\\_produccio/clasificacion\\_articulatoria.html](http://liceu.uab.cat/~joaquim/phonetics/fon_produccio/clasificacion_articulatoria.html) (Último acceso: 24 de agosto de 2013).
  - . 2003. “La enseñanza de la pronunciación.”  
[liceu.uab.es/.../Llisterri\\_03\\_Pronunciacion\\_ELE.pdf](http://liceu.uab.es/.../Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf) (Último acceso: 26 de agosto de 2013).
  - . 2011. “La Fonación.”  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_percept/percepcio/percepcion.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_percept/percepcio/percepcion.html) (Último acceso: 26 de agosto de 2013).
  - . s/f. “La Fonación.”  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_produccio/Fonacion.pdf](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/Fonacion.pdf) (Último acceso: 22 de agosto de 2013).
  - . s/f. “La Fonación.”  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_produccio/fonacion.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_produccio/fonacion.html) (Último acceso: 20 de agosto de 2013).
  - . s/f. “Fonética y Fonología.”  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_def\\_ambits/fonetica\\_fonologia.html#fonetica\\_fonologia](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_def_ambits/fonetica_fonologia.html#fonetica_fonologia) (Último acceso: 20 de agosto de 2013).
  - . s/f. “La percepción del habla.”  
[http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_percept/percepcio/percepcion.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_percept/percepcio/percepcion.html) (Último acceso: 7 de agosto de 2013).
  - . 2014. “Praat.” [liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon\\_Praat/Praat.html](http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_Praat/Praat.html) (Último acceso: 29 de septiembre de 2014).
- Malmkjaer, Kirsten. 2004. “The Linguistics Encyclopedia.”  
<http://books.google.com/books?id=uCrXOLvD7fMC&q=Paul+Passy#v=snapshot&q=Paul%20Passy&f=false> (Último acceso: 13 de agosto de 2014).

Molina, José, y Esperanza Borrel. 1993. "Iniciación a la fonética, fonología y morfologías latinas." *Books.goggle.es/.../Iniciación\_a\_la- fonética- f...*  
[http://books.google.com/books?id=Wv4cHz-czeoC&pg=PR30&lpg=PR30&dq=Iniciacion+a+la+fonetica+y+morfologia+latinas+Molina+Borrell&source=bl&ots=5hmlUY-fjZ&sig=S42w0LWeiw\\_1t3\\_6GsRSX3pSXR8&hl=en&sa=X&ei=QbbfU-bFHY7aoASokoKIDg&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Inicia](http://books.google.com/books?id=Wv4cHz-czeoC&pg=PR30&lpg=PR30&dq=Iniciacion+a+la+fonetica+y+morfologia+latinas+Molina+Borrell&source=bl&ots=5hmlUY-fjZ&sig=S42w0LWeiw_1t3_6GsRSX3pSXR8&hl=en&sa=X&ei=QbbfU-bFHY7aoASokoKIDg&ved=0CCAQ6AEwAA#v=onepage&q=Inicia).  
(Último acceso: 3 de octubre de 2014).

Navarro Tomás T. 1918. "Manual de pronunciación española: Navarro Tomás."  
[http://www.archive.org/stream/manualdepronunci00navauoft/manualdepronunci00navauoft\\_djvu.txt](http://www.archive.org/stream/manualdepronunci00navauoft/manualdepronunci00navauoft_djvu.txt) (Último acceso: 7 de septiembre de 2012).

—. 1935. "El Acento Castellano"

[http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso\\_ingreso\\_Navarro\\_Tomas.pdf](http://www.rae.es/sites/default/files/Discurso_ingreso_Navarro_Tomas.pdf)

—. 1944 "Manual de entonación española"

[http://books.google.com/books/about/Manual\\_de\\_entonaci%C3%B3n\\_espa%C3%B1ola.html?id=DKnjAAAAMAAJ](http://books.google.com/books/about/Manual_de_entonaci%C3%B3n_espa%C3%B1ola.html?id=DKnjAAAAMAAJ)

—. 1946 "Estudios sobre fonología española"

[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/03/TH\\_03\\_123\\_308\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/03/TH_03_123_308_0.pdf)

—. 1948 "El español en el puerto".

[http://books.google.com/books/about/El\\_espa%C3%B1ol\\_en\\_Puerto\\_Rico.html?id=2JonBgbu528C](http://books.google.com/books/about/El_espa%C3%B1ol_en_Puerto_Rico.html?id=2JonBgbu528C)

—. 1956 "Guía de la pronunciación española".

[http://books.google.com/books/about/Gu%C3%ADa\\_de\\_pronunciaci%C3%B3n\\_espa%C3%B1ola.html?id=fsJPAAAAMAAJ](http://books.google.com/books/about/Gu%C3%ADa_de_pronunciaci%C3%B3n_espa%C3%B1ola.html?id=fsJPAAAAMAAJ)

Nordquist R. sf. "Great Vowell Shift (GVS) Definition and Examples".

<http://grammar.about.com/od/fh/g/GreatVowelShift.htm> (Último acceso: 6 de marzo de 2013).

"Oxford Dictionaries". s.f.

[http://oxforddictionaries.com/us/definition/american\\_english/vowel](http://oxforddictionaries.com/us/definition/american_english/vowel) (Último acceso: 27 de julio de 2014).

- Panesso, Antonio. 1946. "CVC.cervantes.esTh\_02\_002160\_0pdf.Jones cuadrialtero.pdf." *Department of Phonetics, University College*.  
[http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/02/TH\\_02\\_002\\_160\\_0.pdf](http://cvc.cervantes.es/lengua/thesaurus/pdf/02/TH_02_002_160_0.pdf)  
(Último acceso: 28 de julio de 2014).
- Poch, Dolores O. 2004. "La pronunciación del Español como Lengua Extranjera." *Revista Red ELE No. 1*, 2004.  
[http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004\\_01/2004\\_redELE\\_1\\_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885](http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_01/2004_redELE_1_10Poch.pdf?documentId=0901e72b80e06885) (Último acceso: 26 de octubre de 2014).
- "Present Day English Vowells." s.f.  
<http://eweb.furman.edu/~wrogers/phonemes/phone/pde/pvowel.htm>  
(Último acceso: 2 de septiembre de 2014)
- Quilis, Antonio. 1984 *Bibliografía de fonética y fonología españolas*
- . 1993. *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid. Editorial Gredos
- . 2003. *Curso de Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: Fur Printing S.L.
- "Rachel's Englishl." s.f. <http://www.rachelsenglish.com/video-category/sounds>.  
(Último acceso: 2 de noviembre de 2014)
- Richards, J. C. Platt, J. & Platt, H. 1997. *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Barcelona: Ariel.
- Roach, Peter. 1998. "English Phonetics and Phonology by Peter Roach." *English Phonetics and Phonology A practical course Second edition*.  
[http://hlavsa.net/files/Peter.Roach\\_1998\\_English.Phonetics.and.Phonology\\_2e.pdf](http://hlavsa.net/files/Peter.Roach_1998_English.Phonetics.and.Phonology_2e.pdf) (Último acceso: 20 de mayo de 2013).
- Sassure, F. 1945. "Curso de Lingüística General."  
<http://www.jacquederrida.com.ar/restos/saussure.pdf> (Último acceso: 27 de mayo de 2013).

Schwegler, A., Juergen Kempff, y Ana Ameal-Guerra. 2010. *Fonética y fonología españolas*. New Jersey: Hoboken, N.J.: John Willey & Sons, Inc.

Trubetzkoy, Nikolai. 1939. *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.

Wolfe, Patricia. 1972. *Linguistic Change and the Great Vowel Shift in English*. Berkeley and Los Angeles. University of California Press.







## Apéndice







### 1. Material para el maestro

- a) Video de ayuda para mejorar la percepción auditiva y la pronunciación de las vocales españolas, la dirección:

<https://www.youtube.com/watch?v=SzfZ2Xqcqb8&feature=youtu.be>








### b) Pares mínimos

 <b>PALO</b>	 <b>PELO</b>
 <b>VELO</b>	 <b>VELA</b>
 <b>CACO</b>	 <b>COCO</b>

 <b>NIDO</b>	 <b>NUDO</b>
 <b>RUSA</b>	 <b>ROSA</b>
 <b>GOTA</b>	 <b>GATA ♀</b>

### 2. Material para los estudiantes

#### a) Ejercicios de silabación

						
Casa	Mamá	Papá	Niño	Niña	Perro y gato	La familia
C_ / _ _	M_ / _ _	P_ / p_	_ _	_ _	_ _ y _ _	_ _ _ _



Bicicleta



Ferrocarril



Avión



Automóvil



Helicóptero



Barco

---



Edificios



Hotel



Playa



Desierto



Bosque



Ciudad

---

Ahora separa en sílabas las siguientes palabras:

constitución

\_\_\_\_\_

abandonar

\_\_\_\_\_

libertad

\_\_\_\_\_

mecedora

\_\_\_\_\_

alumno

\_\_\_\_\_

elegante

\_\_\_\_\_

electricidad

\_\_\_\_\_

recaudación

\_\_\_\_\_

preliminar

\_\_\_\_\_

inmunización

\_\_\_\_\_

acción

\_\_\_\_\_

coordinador

\_\_\_\_\_

fantasmagórico

\_\_\_\_\_

últimamente

\_\_\_\_\_

omnívoro

\_\_\_\_\_

piscina

\_\_\_\_\_

zoológico

\_\_\_\_\_

cristalino

\_\_\_\_\_

ridículo

\_\_\_\_\_

obviamente

\_\_\_\_\_

### b) Diptongos y hiatos

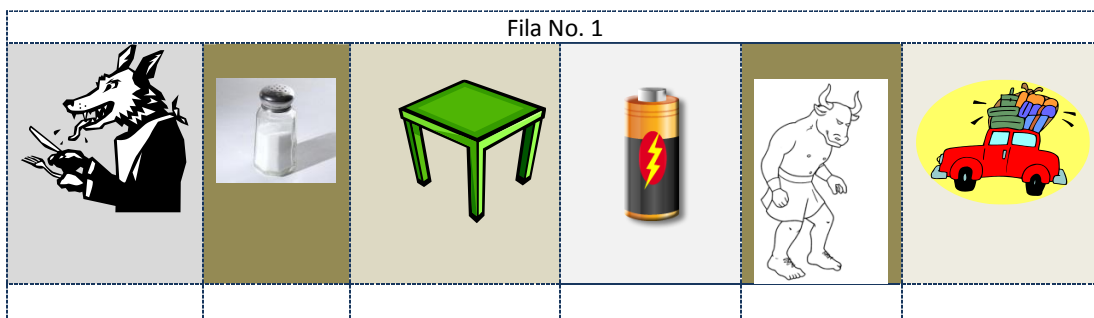
Ejercicio de separación silábica (diptongos y hiatos). Haz la separación silábica de las siguientes palabras, y marca con una paloma (✓) si te encuentras ante un diptongo (D) o hiato (H). Sigue el ejemplo que se te da.

Raúl	D	✓H	estudiante	D	H	real	D	H	suave	D	H
Ra-úl											
fotografías	D	H	vacaciones	D	H	boina	D	H	mareo	D	H
frío	D	H	miércoles	D	H	toalla	D	H	averiguar	D	H
veintiséis	D	H	paisaje	D	H	reír	D	H	limpiar	D	H
puntapié	D	H	tierra	D	H	aunque	D	H	piano	D	H
industria	D	H	entomología	D	H	maíz	D	H	Europa	D	H

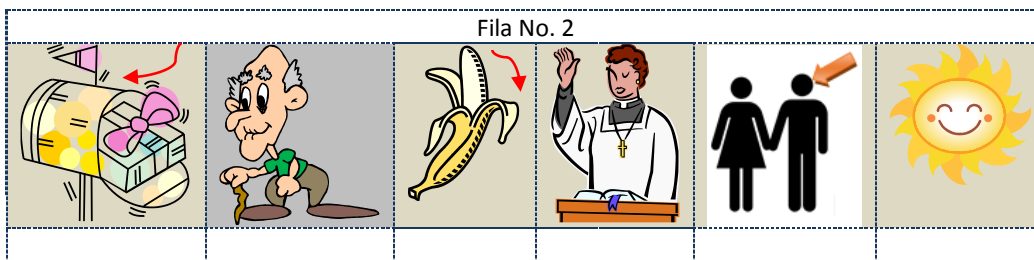
c) Pares mínimos

Ejercicio1

Observa los dibujos de la fila No. 1 y anota la palabra que la representa. Haz lo mismo con los dibujos de la fila No.2 y forma pares mínimos.



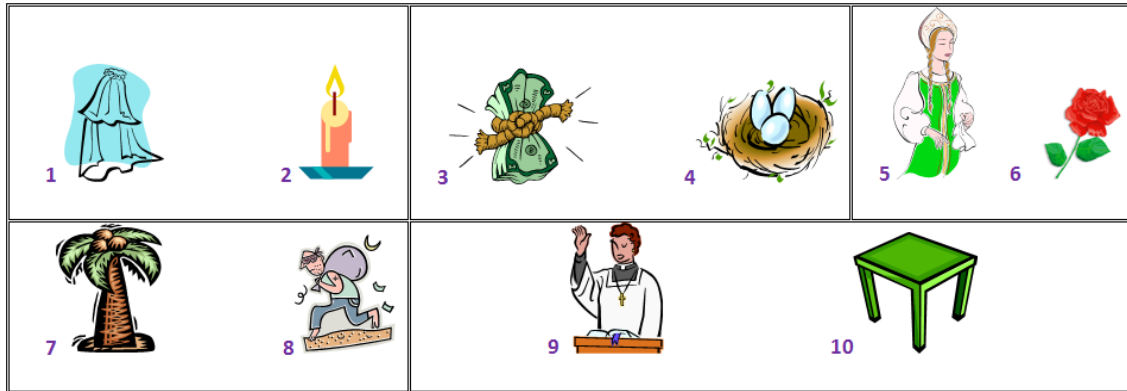
[hambre/hombre, sal/sol, mesa/misa, pila/pela, mito/meto, viajo/viejo]





## Ejercicio 2

Relaciona la oración que escuches en voz de tu profesor con el número de la imagen que consideres adecuada al sentido de la oración.



1. ¿La policía atrapó a un caco o un coco? ( )
2. ¿Compró la novia una vela o un velo? ( )
3. ¿Me regalaron una rosa o una rusa? ( )
4. ¿El pájaro hizo un nudo o un nido? ( )
5. ¿Fuiste a mesa o a misa? ( )

### d) Palíndromos.

No subas, abusón	Oí lo de mamá: me dolió	Anita lava la tina
Yo dono rosas, oro no doy	Isaac no ronca así	Ali tomó tila
Luz azul	¿Será lodo o dólares?	La ruta natural
Yo hago yoga hoy	Ese bello sol, le bese	Adán no calla con nada
Aman a Panamá	Allí ves Sevilla	No traces en ese cartón
A ti no, bonita	Oirás orar a Rosario	Ella te dará detalle
O rey o joyero	Somos o no somos	¡Y él, alababa la ley!