



UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ENSEÑAR FONÉTICA HISTÓRICA A UNIVERSITARIOS DE NIVEL C1 DE ELE

Recepción: 24/06/2018 | Revisión: 10/08/2018 | Aceptación: 07/09/2019

Patricia FERNÁNDEZ MARTÍN

Universidad Autónoma de Madrid
patricia.fernandez01@uam.es

Resumen: El objetivo del presente trabajo es mostrar la experiencia docente realizada en una clase universitaria de ELE (nivel C1), cuyo objeto de estudio fue una introducción a la fonética histórica del español. Para ello, dividimos el trabajo en dos partes. En la primera, exponemos nuestro marco teórico compuesto, por un lado, por unas nociones básicas de enseñanza de fonética (histórica) a extranjeros y, por otro lado, por las premisas metodológicas del enfoque por tareas. En la segunda parte, exponemos el proceso de creación del material, explicamos lo realizado en cada sesión y ofrecemos los resultados. Las conclusiones apuntan a que el principal error docente fue asumir que los estudiantes contaban con cierta competencia discursiva (la del comentario de texto) de la que en realidad carecían.

Palabras clave: enseñanza del español como lengua extranjera; enseñanza de la fonética histórica; enfoque por tareas; nivel C1; universitarios.

A DIDACTIC PROPOSAL TO TEACH HISTORICAL PHONETICS OF SPANISH TO UNDERGRADUATE STUDENTS OF C1 LEVEL OF SFL

Abstract: The aim of this paper is to show the teaching experience carried out in a university class of SFL (level C1), whose objective was an introduction to the Historical Phonetics of Spanish. For that, the text is divided into two parts. In the first one, the theoretical framework encompasses, on the one hand, some basic notions on (historical) phonetic teaching to foreigners and, on the other hand, the methodological premises of the task-based approach. The second part shows the process of creating the didactic material, its implementation and the results. The conclusions suggest that the main teaching mistake was to assume that the students had some discursive competence (i.e., how to write a text commentary) that they did not actually have.

Keywords: teaching Spanish as a foreign language; teaching historical phonetics; task-based approach; C1 level; undergraduate students.

UNA PROPOSTA DIDÀCTICA PER A ENSENYAR FONÈTICA HISTÒRICA A UNIVERSITARIS DE NIVELL C1 D'ELE

Resum: L'objectiu d'aquest treball és mostrar l'experiència docent realitzada en una classe universitària d'ELE (nivell C1), l'objecte d'estudi de la qual fou una introducció a la fonètica històrica de l'espanyol. Dividim aquest article en dues parts. En la primera, exposem el nostre marc teòric compost, d'una banda, per unes nocions bàsiques d'ensenyament de la fonètica (històrica) a estrangers i, d'altra banda, per les premisses metodològiques de l'enfocament per tasques. En la segona part, exposem el procés de creació del material, expliquem el que es va fer en cada sessió i oferim els resultats. Les conclusions apunten a que el principal error docent fou assumir que els estudiants tenien certa competència discursiva (la del comentari de text) que en realitat no tenien.

Paraules clau: ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera; ensenyament de la fonètica històrica; enfocament per tasques; nivell C1; universitaris.

Introducción

El objetivo del presente trabajo es mostrar (y reflexionar sobre) la experiencia docente llevada a cabo en una clase de español como lengua extranjera de nivel C1 según el *Marco* (Consejo de Europa, 2002), cuyo objeto de estudio fue una introducción a los principales aspectos de la fonética histórica española centrada fundamentalmente en el castellano de la Edad Media.

Este contenido se impartió a diez estudiantes francófonos de la asignatura de Lingüística general, que contaban con un nivel C1 de español (algunos, incluso, alcanzaban el C2) y se encontraban en el último curso de sus estudios de Grado regulados por una universidad pública francesa. La materia se tuvo que dar en doce horas presenciales repartidas en sesiones de una hora. Toda la actividad docente tuvo lugar en Madrid, pues ellos disfrutaban de un curso académico entero de inmersión.

Para mostrar dicha experiencia, dividimos el trabajo en dos claras partes. En la primera, exponemos nuestro marco teórico, compuesto, por un lado, por unas nociones básicas de enseñanza de fonética a extranjeros (§2.1) y, por otro lado, por la esencia conceptual del enfoque por tareas (§2.2). En la segunda parte, presentamos detalladamente el proceso de creación del material (§3.1), explicamos reflexivamente lo realizado en cada sesión (§3.2) y descubrimos diversos resultados, fruto de la evaluación a los alumnos (§3.3). Las conclusiones, naturalmente, sintetizan las ideas principales y ofrecen diversas vías de investigación. La mayor aportación del artículo, sin embargo, puede encontrarse en los anexos, en los que se ofrecen las fichas de trabajo, tal y como se llevaron al aula, con sus respectivas soluciones.

1. Marco teórico

1.1 Fonética (histórica) y su enseñanza en ELE

Conocida de sobra es la escasez general de estudios que reflexionen sobre la enseñanza de la fonética en el aula del español como lengua extranjera, debido, entre otros motivos, a lo estructuralista que se considera la pronunciación descontextualizada, a la falta de formación de los profesores, a la indistinción entre fonética y pronunciación y a la constante confusión entre la fonética/fonología y la escritura (Fernández Martín, 2007b, 2009, 2016a; Pacagnini, 2017; Padilla García, 2015; Poch Olivé, 2004). Naturalmente, siempre hay alguna excepción a esta tendencia general, consecuencia de las modificaciones que van sufriendo los métodos de idiomas (Fernández Martín, 2016b; Paredes García, 2013).

Si a este general desinterés se le añade una perspectiva histórica, el panorama es (comprendiblemente) desolador, pues se asume que enseñar a pronunciar puede ser algo relevante desde la perspectiva sincrónica, en tanto se reduce el motivo del aprendizaje del idioma a la mera comunicación con sus hablantes, pero no así desde la perspectiva diacrónica, pues los cambios fonológicos, aunque ayuden a entender numerosos fenómenos actuales (Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Elvira, 2015; Gil Fernández, 2007; Girón Alconchel, 2002; Iribarren, 2005; Lloyd, 1993; Medina López, 2018; Menéndez Pidal, 1904; Pons,

2010; Torrens Álvarez, 2007), no sirven, en la práctica, para mejorar la pronunciación del español del siglo XXI.

Además, hay otro factor esencial: la fonética histórica, en sentido estricto, no es fonética (Fernández Martín, 2016a, 2016b; Gil Fernández, 2007), pues toda interpretación oral de los textos escritos, desde una perspectiva actual aplicada a la docencia, no implica el desarrollo (o la investigación) de la competencia fonológica, sino de la competencia ortoépica (Consejo de Europa, 2002; Fernández Martín, 2009), dada la complejidad de asumir la naturaleza puramente oral de un discurso que nos ha llegado solo por vía escrita (Bustos Tovar, 2005).

Por estos motivos, en el presente trabajo se ha intentado constantemente relacionar, en la medida de lo posible, la fonética medieval del castellano con la actual del español, hasta llegar a proponer alguna comprensión auditiva creada ex profeso para permitir que los alumnos escuchen una aproximación a lo que realmente pudo ser el español medieval (§3.2).

1.2 El enfoque por tareas como premisa didáctica

Entendemos por enfoque por tareas aquel método de enseñanza de idiomas que surge en los 90 del siglo pasado a partir de los enfoques comunicativos (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990). Su base teórica esencial es el concepto de Searle (1969) de acto de habla, que hunde sus raíces en la cuestión de *cómo hacer cosas con palabras* (Austin, 1962). Se trata, por tanto, de asumir que la lengua no es solo un código semiótico con características ontológicas propias, sino una herramienta comunicativa al servicio de sus hablantes, que estos utilizan en tanto agentes de interacción social (Moreno Cabrera, 2013; Moreno Fernández, 2007). Entonces, entendemos, como se hace en Fernández Martín (2007a, 2008), que habrá que diseñar una serie de tareas posibilitadoras que nos permitan alcanzar la tarea final.

En nuestro caso, la tarea final (y eminentemente evaluativa) viene propuesta desde un nivel curricular superior sobre el que no tenemos control. Consiste en hacer que el alumno produzca un comentario sobre la fonética de un texto escrito en castellano medieval. Precisamente por ello, damos por hecho (y aquí está nuestro error) que nuestros alumnos están acostumbrados a efectuar este tipo de tareas y que, por tanto, hay que centrar la atención en los contenidos puramente teóricos de fonética histórica. Eso es lo que nos proponemos cuando creamos las fichas de trabajo, pues seleccionamos los contenidos atendiendo a aquellos aspectos que consideramos más relevantes, siendo perfectamente conscientes del consecuente abandono de otros muchos igualmente importantes.

La idea inicial al diseñar el curso de esta forma, en cualquier caso, era que ellos pudieran utilizar los materiales bibliográficos correspondientes para poder enfrentarse a la realización de las tareas, lo cual finalmente no fue posible dada la limitada accesibilidad a muchos de los recursos propuestos. De ahí, probablemente, el segundo error docente.

2. Aplicación docente

Debido a la obligatoriedad de cumplir con el currículo propuesto (tanto desde la perspectiva de los contenidos indicados como desde la perspectiva del instrumento de evaluación) pero, a la vez, ser consecuentes con las necesidades de los diez alumnos que componían el grupo con el que se iba a trabajar, se efectuó un diseño de tareas propio a partir de la teoría expuesta en distintos materiales (§2.1). Como se ha dicho, se tenían doce horas (doce sesiones) para impartir los conocimientos básicos relacionados con la fonética histórica del español.

2.1 Creación del material: fuentes bibliográficas

A la hora de crear el material que nos serviría para impartir dicha asignatura, efectuamos una división entre aquellas obras que pertenecen claramente a la disciplina de la didáctica de la lengua y aquellas otras naturalmente especializadas en la historia de la lengua per se, lo que implica asumir que, a nuestro juicio, tan importante es la teoría didáctica que subyace a toda práctica docente como la teoría sobre la disciplina que en cada caso se pretenda enseñar (Cassany, Luna y Sanz, 2008).

Entre las obras centradas en la teoría de la didáctica, en general, y la didáctica de la lengua y la enseñanza del español como lengua extranjera, en particular, remitimos a otros trabajos propios que, fundamentados en sugerencias ajenas (Bernardo Carrasco, 2011; Cassany, Luna y Sanz, 2008; De la Herrán y Paredes, 2013), dejan entrever nuestras asunciones metodológicas (Fernández Martín, 2007a, 2007b, 2008, 2016b, 2017).

Centrándonos, pues, en la bibliografía especializada en historia de la lengua y, en concreto, en fonética histórica, cabe señalar que, con carácter general, se han tomado como manuales básicos el escrito por Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011) y el realizado por Torrens Álvarez (2007). La elección de estos dos manuales entre los existentes en el mercado, como, por ejemplo, los de Menéndez Pidal (1904), Lloyd (1993), Pons (2010) y Medina López (2018), se debe, por un lado, a la capacidad de síntesis, la claridad expositiva, la brevedad de las muestras y la precisión con que se fija cada comentario en un fenómeno lingüístico concreto, muy acorde con nuestros objetivos didácticos; por otro lado, a la necesidad de simplificar los contenidos, en ocasiones, de manera extraordinaria, debido al perfil del alumnado, extranjero, universitario, adulto e interesado en la lengua española más como un vehículo de comunicación que como un objeto de estudio por sí mismo. Finalmente, su elección se debió también a la relativa fácil accesibilidad que ofrecían a nuestros alumnos, por tratarse de un material que estaba a su disposición en su centro original de estudios.

Como se comprobará al acceder a las fichas de trabajo (véanse anexos), en la mayoría de las ocasiones lo que se ha hecho ha sido convertir la exposición teórica en una serie de actividades de tipo inductivo, cuyo principal objetivo no es que el estudiante consiga responder correctamente (pues no tiene el conocimiento previo para ello, porque mediante dichas actividades lo va construyendo), sino llegar por sí mismo a una conclusión y, por tanto, fomentar un aprendizaje activo,

operativo y, por tanto, más eficaz (Bernardo Carrasco, 2011).

Así, en la primera ficha se pretende hacer reflexionar sobre el concepto mismo de cambio fonético. En ella, la actividad 1.a. se ha creado a partir de la simplificación de la teoría que expone Torrens Álvarez (2007: 16-17) sobre la diferencia entre evolución (interna) de la lengua e historia (externa) de la lengua, mientras que la siguiente tarea parte de las dos perspectivas (reducidas al máximo por cuestiones didácticas) del cambio lingüístico ofrecidas por el generativismo explicado en Mendivil Giró (2015: 47-94) y el funcionalismo expuesto en Elvira (2015: 13-30). Las tareas 2.b y 2.c, como se indica en la primera, recurren a un fragmento del texto de Moreno Cabrera (2000: 141-142) para hacer reflexionar a los alumnos sobre el concepto de irregularidad en las lenguas.

En la segunda ficha, cuyo objetivo es presentar los principales tipos de cambios fonéticos, los ejercicios 1.a, 1.b, 2.a, 2.b y 2.c se han elaborado a partir de lo expuesto por Torrens Álvarez (2007: 29-35) y Lloyd (1993: 9-15), así como numerosos ejemplos que provienen de Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011: 151-156). Las actividades 3.a y 3.b pertenecen a Torrens Álvarez (2007: 55-56), mientras que las tareas 4.a y 4.b son una fusión de ejemplos tomados de las tres obras citadas a las que, en cualquier caso, se remite para profundizar en la explicación de las soluciones, si el docente lo considera oportuno.

La tercera ficha centra la atención en los cambios vocálicos. Las actividades 1.a, 1.b y 1.c se han creado a partir de una simplificación de lo expuesto en Lloyd (1993: 294-314) y Torrens Álvarez (2007: § 2.3) y de la tabla ofrecida por Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011: 138). Las actividades 2.a y 2.b provienen directamente de la teoría explicada por Torrens Álvarez (2007: § 2.2), mientras que las tareas 3.a, 3.b, 3.c y 4 han sido creadas a partir de los datos expuestos por la misma Torrens Álvarez (2007: § 2.3.1.2) y Lloyd (1993: 300-305).

La siguiente ficha toma la yod como objetivo didáctico, dentro ya de los cambios consonánticos. Aunque la yod en sí es una semiconsonante, que el mismo Menéndez Pidal (1904: 44-50) incluye entre las vocales, se ha decidido incorporar dentro de los cambios consonánticos porque se entiende, con Torrens Álvarez (2007: 3.1), que es extraordinaria su influencia sobre la creación de nuevos fonemas de este tipo y que, por tanto, se aprehende mejor su importancia para la historia de la fonética española si se trata en relación con las consonantes más que con las vocales. En cualquiera de los casos, las tareas ofrecidas en esta ficha han sido elaboradas a partir del material expuesto por el clásico e imprescindible libro de Menéndez Pidal (1904: 44-50), a excepción de la actividad 1.b que procede de lo explicado por Torrens Álvarez (2007: 44-45). La actividad 2.a proviene, evidentemente, de la famosa tabla de las yod de Menéndez Pidal (1904: 49), a cuyo texto remitimos a nuestros alumnos.

La quinta ficha comienza en la actividad 1.a con una definición de lenición que ha sido extraída de Torrens Álvarez (2007: 62-63), al igual que los tres fenómenos en que consiste la lenición que se trabajan simplificada en la siguiente tarea. Las palabras que forman el objeto de estudio de las tareas 2.a y 3 han sido extraídas de dicho manual (Torrens Álvarez, 2007: 62-63), así como de Lloyd (1993: 374-392), Menéndez Pidal (1904: 118-174) y Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011: 139-150). De manera semejante, en la segunda parte de la ficha, centrada en el estudio de las sibilantes, se comienza con una definición adaptada de Torrens Álvarez (2007:

70-71), de donde también se ha extraído la teoría que forma parte de la actividad 5.a. Las tablas a las que se alude en la actividad 5.b sintetizan didácticamente las lecturas de las obras indicadas, especialmente los textos correspondientes a Lloyd (1993), Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011) y Menéndez Pidal (1904). Por último, la tarea 6.a proviene de la exposición de Torrens Álvarez (2007: §3.3.3).

Finalmente, cabe señalar que en la décima sesión (§3.2) se trabajó con los siguientes textos: *Teatro castellano de la Edad Media*, en la edición de Ronald E. Surtz, concretamente las páginas 69 (*Auto de los Reyes Magos*) y 105 (Alonso de Campo, *Auto de la Pasión*); fragmentos de obras de Gil Vicente, en la edición de Manuel Calderón (páginas 33 y 84); y el famoso extracto inicial del *Poema de Mio Cid*, tomado de la edición de Colin Smith (vv. 1-9). Los materiales auditivos fueron pronunciados a partir de los textos de Surtz (página 87, el de Gómez Manrique); de Paredes García (página 51, el jurídico); de Paloma Díaz-Mas (páginas 233-237, el romance del infante Arnaldos) y de Maxim P. A. M. Kerkhof y Ángel Gómez Moreno (página 74, el soneto del Marqués de Santillana).

2.2 Proceso de enseñanza-aprendizaje: actividades sesión a sesión

En la primera sesión se llevó a cabo un sondeo inicial a modo de taller, para averiguar sus conocimientos reales tanto de fonética como de latín, pues carecía de sentido explicarles el proceso de fricativización si no sabían, al menos, qué era una consonante fricativa. Además de preguntarles de forma explícita por ciertas cuestiones metalingüísticas, se les propuso definir algunas nociones básicas como punto de articulación, modo de articulación, velo del paladar y cuerdas vocales. El resultado final fue, por un lado, descubrir que tan solo una alumna había estudiado latín previamente y que, por otro lado, en general no tenían conocimientos suficientes como para poder afrontar un estudio histórico de fonética española.

Como consecuencia, la segunda sesión se dedicó a presentar los principales conceptos de la fonética del español, siguiendo manuales básicos como el de Quilis (1993), Iribarren (2005) y Gil Fernández (2007), a través de actividades de reflexión metalingüística como las propuestas en Fernández Martín (2017). Al finalizar la sesión se les indicó que la tarea final que se esperaba de ellos era la realización de un comentario centrado en las principales cuestiones fonéticas de un texto en castellano medieval. Para ello, se les entregó algunos materiales que les podían servir de modelo, como los trabajos de Ariza (2008), Girón Alconchel (2002), Cano Aguilar (2008) y Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011).

Una vez que se corrigieron las tareas planteadas en esta sesión (por ejemplo, completar las tablas con la definición de las consonantes o adivinar qué sonido representa cierta ilustración), la tercera clase permitió realizar la primera ficha y la forma de trabajar que iban a establecer: se les mandaría cada semana una ficha que deberían hacer en casa, apoyándose (o no) en la bibliografía recomendada en cada caso (que siempre les aparecía en el pie de página) y se corregiría minuciosamente en la siguiente clase. De ahí que se dedicaran las siguientes cuatro sesiones a realizar las fichas correspondientes (véanse anexos) y a corregirlas en el aula.

Desde la cuarta sesión hasta la octava se fueron corrigiendo progresivamente las distintas fichas (una por clase), intentando siempre explicar los motivos por los que se daban los fenómenos expuestos y relacionándolos con los mencionados en las semanas anteriores.

En la siguiente sesión se empleó una versión abreviada para 60 minutos de la técnica del puzle de Aronson (Bernardo Carrasco, 2011; De la Herrán y Paredes, 2013), para introducir conceptos de ortografía medieval. Concretamente, se les entregaron algunas letras cuya historia se explica en el libro de divulgación de Lola Pons (2016) que, emparejadas con la explicación más científica de Torrens Álvarez (2007: § 8.4), permitían a los alumnos entender ciertas cuestiones ortográficas actuales y comparar, implícitamente, dos registros lingüísticos bastante distintos. Al final se les hizo un rápido sondeo para comprobar si todos los miembros de cada grupo habían adquirido los conocimientos de todas las lecturas.

La décima sesión se dedicó a repasar implícitamente todas las fichas con dos actividades que reunían textos orales, pronunciados por la docente y un actor profesional como es Rafael Negrte Portillo. En primer lugar, se les pidió, de manera general, que evolucionaran distintas palabras del latín al español. En segundo lugar, tuvieron que escuchar cuatro fragmentos de textos medievales, que debieron relacionar con el nombre del género textual correspondiente. Finalmente, se les pidió que por parejas practicasen la pronunciación medieval de cuatro textos para conseguir diferenciar el sistema fonológico de la época del actual (véase anexo III).

La undécima sesión se dedicó a resolver dudas generales sobre los contenidos vistos en clase, a ampliar algunas explicaciones de aspectos que no habían quedado claros y a darles indicaciones más precisas para preparar el comentario oral de texto que, realizado por parejas, deberían hacer en la clase anterior al examen (la duodécima), siguiendo las pautas establecidas en la bibliografía indicada en la segunda sesión, esto es, el manual de Echenique Elizondo y Martínez Alcalde (2011), que presentaba la extraordinaria ventaja de ofrecer ejemplos breves de comentarios de textos.

En efecto, este fue presentado durante la última sesión. Algunos de ellos optaron, además, por entregar por escrito un comentario de texto que fue evaluado sobre uno y sumado a la nota del comentario oral (§2.3). Ambos discursos fueron evaluados atendiendo a una rúbrica simplificada con los cuatro ítems típicos de los textos académicos (Sáez Rivera y Regueiro Rodríguez, 2013: §1.6.1), esto es, cohesión, coherencia, corrección y adecuación, en la línea, por tanto, de lo sugerido en algunas ocasiones para evaluar los discursos producidos en ELE (Bordón, 2007; Consejo de Europa, 2002: 32-33; Eguiluz Pacheco y De Vega Santos, 2009).

Aproximadamente un mes después de esta última sesión, se empleó otra hora para realizar el examen, que incluía una serie de preguntas extraídas directamente de las fichas corregidas durante las clases, tal y como se les había indicado según avanzaban en los contenidos de la asignatura. La única diferencia se encontraba en que para este examen final, cada actividad se cuantificó con la mayor objetividad posible (por ejemplo, cada hueco de un texto con 0,5; cada flecha de un unir-con-flechas completo, 0,25; cada aserción de un verdadero-o-falso, un 0,2), para permitirles obtener una calificación exacta que, siguiendo el sistema educativo español, se evaluara sobre diez, con la obligación de llegar al 5 para aprobar.

2.3. Resultados: exposición y análisis

Como puede comprobarse en la siguiente tabla, la inmensa mayoría de los estudiantes aprobó el examen escrito y, por tanto, la asignatura. Un 70% obtuvo la calificación de notable, pues al efectuar la media ponderada (60% del examen escrito, 40% la media de las demás prácticas) el resultado final se encontró entre el 7 y el 8,9 (estudiantes 1, 2, 3, 4, 6, 8 y 9). De los tres que se quedaron en el aprobado (los estudiantes 5, 7 y 10), dos habían suspendido el examen. Aunque era requisito imprescindible aprobarlo para poder hacer la media, se consideró su asistencia a clase y la participación activa en el aula como puntos suficientes para alcanzar el 5 en la nota del examen, si bien la calificación final se calculó con la calificación de este (y no con el 5):

Estudiante	Asistencias	Comentario oral por parejas	Comentario escrito individual (voluntario)	Examen escrito	Final
1.	9	9	0,4	5,55	7,09
2.	12	9	0,7	7,95	8,65
3.	12	9	0	5,75	7,05
4.	12	9	0,6	8,2	8,76
5.	12	9	0,6	4,7	6,66
6.	12	9	0,6	5,95	7,41
7.	11	8	0	5,3	6,38
8.	11	9	0	6,4	7,44
9.	12	9	0	7,35	8,01
10.	10	8	0	4,9	6,14

Así, por ejemplo, el estudiante 5 no faltó a ninguna sesión y, además, presentó el comentario de texto escrito que era opcional, por lo que se merecía, siguiendo las directrices de la evaluación continua defendida en el MCER (Consejo de Europa, 2002: §9.3.4), superar la asignatura. En el caso de 10, dado que una de las dos faltas de asistencia estaba justificada, se entendió que era igualmente justo que superase la materia, pese a que no había hecho la actividad voluntaria y había obtenido un 8 en el comentario de texto oral.

Sea como fuere, cabe preguntarse por qué ningún estudiante alcanzó el sobresaliente (9 o más) en el examen final, cuando se trataba de tareas calcadas directamente de las fichas trabajadas en clase. A nuestro juicio, esto puede deberse a varios factores, naturalmente interrelacionados. En primer lugar, la falta de motivación para estudiar una asignatura que tenía, desde el principio, fama de difícil, habría podido permitir que las expectativas negativas de cada uno se hicieran realidad. En segundo lugar, el hecho de que las clases tuvieran lugar justo cuando comenzaba su inmersión lingüística y, por tanto, aquel periodo de tiempo necesario para adaptarse al posible choque cultural habría podido impedir una adecuada concentración desde el principio. En tercer lugar, la falta de conocimientos básicos de fonética podría haber contribuido no solo a que se generaran una serie de expectativas negativas sobre la propia materia, sino también a aumentar la angustia sobre la necesidad de dedicar más tiempo a la base que a la asignatura en sí, lo que podría haber provocado más de un momento de bloqueo. Finalmente, no se puede descartar tampoco la diferencia de estilos de aprendizaje (Fleming y Mills, 1992) o la propia dificultad (indeseada, naturalmente) en el diseño de las tareas (Nunan, 1989; Zanón, 1990; Zanón y Estaire, 1990), pues

alguno de ellos confesó, posteriormente, que en su universidad de origen esta asignatura se impartía de una manera magistral y eminentemente deductiva, por lo que no esperaba encontrarse con la necesidad de razonar inductivamente los procesos de cambio lingüístico.

Por último, conviene hacer una observación con respecto a las notas de los comentarios. Como se ha indicado, la falta de conocimientos teóricos de fonética parece bastante evidente desde el principio del curso, pues con el sondeo se asume que no tienen los conceptos esenciales para poder estudiar la materia desde una perspectiva histórica. Sin embargo, la docente cometió el error de no realizar un sondeo semejante con el género discursivo “comentario de texto”, fuera oral o escrito, y se limitó a entregarles una serie de modelos en la segunda sesión que, realmente, no se trabajaron en clase. En otras palabras, se asumió un conocimiento discursivo que los alumnos no tenían, por lo que, al evaluar, comprobó que era complejo que ellos supieran hacer algo que nunca se les había enseñado a hacer, mucho menos siguiendo la tradición hispánica (Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Girón Alconchel, 2002). Por ello, se decidió ser un poco benevolente al evaluar estas prácticas y recuperar la objetividad con el examen escrito.

Conclusiones

A partir de la experiencia expuesta, cabe hacer una serie de apreciaciones que tratan de relacionar los distintos niveles que interactúan en toda acción docente.

En primer lugar, cuando se imparte clase en enseñanzas regladas el docente depende siempre, al final, del currículo (que supone una guía de los contenidos) y de la posible evaluación externa a los alumnos (que implica una directriz en la tipología de actividades). En nuestro caso, parece un poco absurdo pedirles que en apenas doce horas de clase presencial sean capaces de comentar textos medievales si, por un lado, no han hecho nunca un comentario de texto (o los que han hecho no han sido cuantitativamente suficientes para aprender la estructura discursiva) y, por otro lado, no han estudiado nunca ni fonética, ni fonética histórica ni tan siquiera latín.

En segundo lugar, ha habido un gran error, como se ha indicado, en la misma aplicación del enfoque por tareas. Si de lo que se trata es de construir tareas posibilitadoras que permitan llegar a la tarea final y, por otra parte, esta consiste en la elaboración de un comentario de texto, lo ideal entonces habría sido practicar la estructura discursiva del comentario de texto desde el principio. En este caso, probablemente, se habría fallado en los contenidos teóricos sobre el mismo texto, pues resulta extraordinariamente confuso comprender qué podría comentar el estudiante sobre un texto medieval si no tiene las herramientas teóricas básicas para ello. En otras palabras, cabría cuestionar qué podría decir ante un fragmento en castellano medieval, si carece de los principales conceptos clave, si no sabe cómo definir lo que lo separa del español actual o, sencillamente, si no se atreve a adivinar cuál es el origen etimológico de determinado término.

Por otra parte, cabe apreciar que la dificultad de algunas tareas podría haberse solventado si se les hubiera facilitado a los estudiantes de forma directa los medios necesarios para investigar

sobre aquello que se les preguntaba. Recordemos que, de hecho, las fichas no estaban concebidas, desde el principio, para ser realizadas sin apoyo bibliográfico ninguno. Al fin y al cabo, entendemos la enseñanza inductiva como una propuesta motivadora para provocar en el alumno la curiosidad por el aprendizaje, pues asumimos que mientras está planteándose las preguntas correspondientes a partir de las actividades sugeridas, está necesariamente desarrollando diversos procesos cognitivos que facilitan la adquisición del conocimiento nuevo. Naturalmente, la realidad del aula y de los recursos a posteriori limitan, en la práctica, las expectativas docentes iniciales, en este caso, la posibilidad real de efectuar las deseadas consultas durante las clases, debido al espacio en que estas se impartían.

Finalmente, el hecho en sí de que sean solo doce horas las que se dediquen presencialmente a la asignatura en cuestión implica, naturalmente, correr el riesgo de que, al seleccionar los fenómenos lingüísticos de estudio, se haya ofrecido una visión excesivamente simplista de unos aspectos y excesivamente compleja de otros. A este respecto, confesamos ser conscientes de esta limitación, pues se buscaba ofrecer una visión general de una serie de fenómenos que, además de complejos, se encuentran siempre interactuando, dada la naturaleza eminentemente autopoietica de la lengua.

Queda, pues, para futuros trabajos, seguir investigando en la enseñanza de la fonética histórica con la aplicación de los métodos que se emplean para enseñar fonética sincrónica, como bien pudiera ser la explotación docente, convertida en comprensión auditiva y expresión oral, de alguna de las múltiples obras de teatro clásico declamadas con asombroso acierto por los componentes de la compañía Nao D'Amores, dirigida por Ana Zamora, cuyos registros audiovisuales se encuentran a disposición del público en el Centro de Documentación Teatral.

Referencias bibliográficas

Fuentes primarias

- Marqués de Santillana (2003): *Poesías completas*. Madrid: Castalia [Ed. Maxim P. A. M. Kerkhof y Ángel Gómez Moreno].
- Paredes García, F. (Ed.) (2005). *Textos para la historia del español, III. Archivo municipal de Alcalá de Henares. División histórica*. Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones UAH.
- Poema de Mio Cid*. 1976 [¿1307?]. Madrid: Cátedra [Ed. Colin Smith].
- Ronald E. Surtz (Ed.). (1992). *Teatro castellano de la Edad Media*. Madrid: Taurus.
- Vicente, G. (1996). *Teatro castellano*. Barcelona: Crítica [Ed. Manuel Calderón].

Fuentes secundarias

- Ariza, M. (2008). *El comentario filológico de textos*. Madrid: Arco/Libros.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Bernardo Carrasco, J. (2011). *Enseñar hoy. Didáctica básica para profesores*. Madrid: Síntesis.
- Bordón, T. (2007). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o

- escalas de niveles. En E. Balmaseda Maestu (Coord.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 97-112). Logroño: ASELE, vol. 1.
- Bustos Tovar, J. J. (2005). La escisión latín-romance. El nacimiento de las lenguas romances: el castellano. En R. Cano Aguilar (Coord.), *Historia de la lengua española* (pp. 259-290). Barcelona: Ariel.
- Cano Aguilar, R. (2008). *Comentario filológico de textos medievales no literarios*. Madrid: Arco/Libros.
- Cassany, D., Luna, M., y Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: MEC/Anaya.
- De la Herrán, A., y Paredes, J. (2013). *Técnicas de enseñanza*. Madrid: Síntesis.
- Echenique Elizondo, M. T., y Martínez Alcalde, M. J. (2011). *Diacronía y Gramática Histórica de la Lengua Española*. Valencia: Tirant Humanidades.
- Eguiluz Pacheco, J., y De Vega Santos, C. M. (2009). Criterio para la evaluación de la producción escrita. *MarcoELE*, 9, 94. Monográfico dedicado a Expolingua 1996. Recuperado de http://marcoele.com/descargas/expolingua1996_eguiluz-vega.pdf
- Elvira, J. (2015). *Lingüística histórica y cambio gramatical*. Madrid: Síntesis.
- Fernández Martín, P. (2017). Enseñando lengua en Magisterio: una propuesta de trasvase metodológico de ELE/EL2 a ELM/EL1. En B. Peña Acuña y A. M^a Aguilar López (Coords.), *Didáctica de la lengua y la literatura. Buenas prácticas docentes. Tomo I* (p. 112-148). Madrid: Asociación Cultural y Científica Iberoamericana. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/678680>
- Fernández Martín, P. (2016a). Alfabetizando adultos no hispanohablantes: lengua oral, competencias comunicativas y conciencia grafocentrista, *Didasc@lia: Didáctica y Educación*, vol. VII, 95-116. Recuperado de <http://runachayecuador.com/refcale/index.php/didascalia/article/download/1363/777>
- Fernández Martín, P. (2016b). Procesos cognitivos superiores, competencia fonológica y actividades de EL2: muestra de una interrelación. En M. Cecilia Ainciburu (ed.), *Actas del III Congreso Internacional en Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas: en camino hacia el plurilingüismo Universidad Nebrija. 23-25 de junio de 2016*, *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 91-99. Recuperado de https://www.nebrija.com/la_universidad/servicios/pdf-publicaciones/ActasIIICongresoSLANebrija.pdf
- Fernández Martín, P. (2009). La competencia ortoépica en el MCER: crítica a su aplicación en la enseñanza de segundas lenguas, *Porta Linguarum*, 11, 85-98. Recuperado de www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero11/5%20P%20Fernandez%20Martin.pdf
- Fernández Martín, P. (2008). La enseñanza de la literatura por tareas: una propuesta didáctica para alumnos de bachillerato, *Didáctica. Lengua y literatura*, 20, 61-87. Recuperado de revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA0808110061A.PDF
- Fernández Martín, P. (2007a). Propuesta didáctica: aplicación del enfoque por tareas a la enseñanza del español para inmigrantes. *Frecuencia L*, 34, 45-49.

- Fernández Martín, P. (2007b). Propuesta didáctica: curso básico de fonética y ortografía españolas para inmigrantes marroquíes, *redELE 11*, octubre 2007. Recuperado de www.educacion.es/redele/revista11/PatriciaFernandez.pdf
- Fleming, N. D., y Mills, C. (1992). Not another inventory, rather a catalyst for reflection. *To Improve the Academy 11*: 137-155. Recuperado de http://www.vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/not_another_inventory.pdf
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libro.
- Girón Alconchel, J. L. (2002). *Comentario de textos de Clerecía: Alexandre y Apolonio*. Madrid: Arco/Libros.
- Iribarren, M. C. (2005). *Fonética y fonología españolas*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Lloyd, P. M. (1993). *Del latín al español. I. Fonología y morfología históricas de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Medina López, J. (2018). *Historia de la lengua española I. Español medieval*. Madrid: Arco/Libros.
- Mendivil Giró, J. L. (2015). *El cambio lingüístico. Sus causas, mecanismos y consecuencias*. Madrid: Síntesis.
- Menéndez Pidal, R. (1904/1999). *Manual de gramática histórica española* (6ª ed.). Madrid: Espasa.
- Moreno Cabrera, J. C. (2000). *La dignidad e igualdad de las lenguas. Crítica de la discriminación lingüística*. Madrid: Alianza.
- Moreno Cabrera, J. C. (2013). *Cuestiones clave de la Lingüística*. Madrid: Síntesis.
- Moreno Fernández, F. (2007). Adquisición de segundas lenguas y Sociolingüística, *Revista de Educación*, 343, 55-70.
- Nunan, D. (1989). *El diseño de tareas para la clase comunicativa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pacagnini, A. (coord.) (2017). *La enseñanza de la Fonética y la Fonología en la clase de ELSE*. SIGNOS ELE, 11, diciembre 2017. Recuperado de <http://p3.usal.edu.ar/index.php/ele/issue/view/308>
- Padilla García, X. A. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Universitat d'Alacant: Servicio de Publicaciones.
- Paredes García, F. (2013). La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método, *Lingüística en la red*, 11. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo3.pdf
- Poch Olivé, D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del español como lengua extranjera, *Revista Electrónica de Didáctica / Español Lengua Extranjera*, 1. Recuperado de <https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>
- Pons, L. (2010). *La lengua de ayer. Manual práctico de Historia del Español*. Madrid: Arco/Libros.
- Pons, L. (2016). *Una lengua muy larga*. Madrid: Arpa.
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- Sáez Rivera, D., y Regueiro Rodríguez, M. L. (2013). *El español académico. Guía práctica para la elaboración de textos académicos*. Madrid: Arco/Libro.

Searle, J. (1969/1980). *Actos de habla*. Madrid: Cátedra.

Torrens Álvarez, M. J. (2007). *Evolución e historia de la lengua española*. Madrid: Arco/Libro.

Zanón, J. (1990). Los enfoques por tareas para la enseñanza de lenguas extranjeras. *CABLE. Revista de didáctica del español como lengua extranjera*, 5, 19-28.

Zanón, J., y Estaire, S. (1990). El diseño de unidades didácticas en L2 mediante tareas: principios y desarrollo. *Comunicación, Lenguaje y Educación*, 7/8, 55-90.

ANEXO I. Material docente llevado al aula

Ficha 1. Problemas generales del estudio de la historia de la lengua española

1.a. Distingue entre la historia interna y la historia externa de la lengua y une con flechas cada una con su definición y sus sinónimos.

Perspectivas	Definición	Sinónimos
I. Historia interna de la lengua	1. Períodos sucesivos en los que puede fragmentarse y ordenarse la historia lingüística en relación con los contextos históricos y extralingüísticos que configuran la historia general	a) gramática histórica b) lingüística histórica c) historia lingüística
II. Historia externa de la lengua	2. Análisis de los cambios fonético-fonológicos, morfosintácticos y léxico-semánticos sufridos por la lengua a lo largo de su historia	d) historia de la lengua

1.b. ¿Cómo tiene lugar el cambio lingüístico? Une cada premisa o concepto con la escuela a la que crees que pertenece.

I. Tendencias generativistas	a) El cambio lingüístico se encuentra en la adquisición del lenguaje por parte de los niños. b) Los hablantes modifican la lengua en función de sus necesidades comunicativas. c) Las lenguas, en realidad, no cambian. Al decir que el cambio se produce, estamos en realidad estableciendo una identidad evolutiva secuencial entre distintos objetos (distintos estadios de la historia de la lengua).
II. Tendencias funcionalistas	d) El sistema lingüístico busca su constante autorregulación, para mantener el equilibrio en toda etapa de la historia de la lengua.

1.c. ¿Tú qué crees? ¿Cómo se produce el cambio lingüístico? ¿Hay lenguas más y menos evolucionadas? ¿Son mejores las lenguas más evolucionadas? ¿Qué significa ser “mejor” lengua?

2.a. ¿Todas las lenguas tienen irregularidad? ¿A qué crees que se debe?

2.b. El siguiente fragmento habla precisamente de la irregularidad en las lenguas:

¿Por qué existen irregularidades en una lengua? La primera razón es histórica; las lenguas cambian continuamente en todos los planos con el uso que se hace de ellas: fonético, morfológico,

sintáctico y semántico. Tanto en la pronunciación de los sonidos como en la forma de construir las frases y los significados, hay que dejar amplio margen para la variación. Esto hace que podamos entendernos aun cuando no pronunciemos con exactitud matemática todos los sonidos de una palabra o construyamos con total exactitud y perfección todos los componentes de una frase o discurso.

[...] Esta variación necesaria para que la lengua sea un instrumento utilizable hace que las leyes fónicas y gramaticales nunca puedan llevarse hasta sus últimas consecuencias, de modo que las lenguas presenten una regularidad completa que uniformice y sistematice hasta el más mínimo recoveco del idioma. Ocurre muchas veces que varias leyes gramaticales tienen exigencias opuestas y crean conflictos, a los que se responde precisamente mediante la variación, para que se puedan utilizar una u otra forma, según convenga en cada caso concreto.

Moreno Cabrera (2000: 141-142)

2.c. Según el autor del texto...

	V	F
La variación de las lenguas responde a los conflictos de su estructura interna, porque da alternativas para la elección dependiendo de lo que convenga en cada caso.		
Las leyes fonéticas han de llevarse radicalmente hasta sus últimas consecuencias, pues siempre se cumplen.		
Las leyes gramaticales nunca generan conflicto entre ellas, ya que se regulan automáticamente y siempre se complementan.		
La variación lingüística facilita la comunicación		
Es conveniente dejar margen para la variación de las lenguas, porque aquella forma parte del sistema de estas.		

2.d. ¿Estás de acuerdo con el autor? ¿Por qué? Coméntaselo a tu compañero utilizando ejemplos (o contraejemplos), preferentemente, de la lengua española.

Ficha 2. Tipos de cambio fonético

1.a. Une cada palabra de la izquierda con su definición de la derecha para conseguir saber cuáles son cinco tipos de cambio fonético:

Tipo de cambio	Definición
1. Asimilación	a) Adición de un sonido en el interior de una palabra, para facilitar la transición entre dos sonidos contiguos preexistentes.
2. Paragoge	b) Adición de un sonido en posición inicial de palabra.
3. Metátesis	c) Proceso mediante el cual un sonido o clase de sonidos se acerca en su realización a un sonido o sonidos vecinos, modificando su articulación para parecerse más a ellos.
4. Epéntesis	d) Cambio de posición de un sonido de la palabra, generalmente los fonemas /r/ y /l/.
5. Prótesis	e) Adición de un sonido en posición final de palabra.

1.b. Relaciona cada ejemplo de cambio fonético siguiente con su definición y nombre de 1.a:

A. <i>dijiste > dijistes</i> <i>oye > oyes</i>	B. APPECTORARE > <i>apretar</i> CREPARE > <i>quebrar</i>	E. HOMINE > <i>homne</i> > <i>omre</i> > <i>hombre</i>
C. SCHOLA > <i>escuela</i> SPATHA > <i>espada</i>	D. NOCTE > <i>noite</i> > <i>noche</i> VĪNEA > <i>viña</i>	<i>tener ha > tenrá > tendrá</i>

2.a. Une cada palabra de la izquierda con su definición de la derecha para conseguir saber cuáles son otros cinco tipos de cambio fonético:

- | | |
|-----------------|--|
| 6. Disimilación | f) Pérdida de un sonido en posición final de una palabra. |
| 7. Apócope | g) Pérdida de un sonido al comienzo de palabra. |
| 8. Síncopa | h) Modificación a distancia del timbre de una vocal por la influencia de una vocal vecina. También se llama inflexión. |
| 9. Aféresis | i) Pérdida de un sonido dentro de una palabra. |
| 10. Metafonía | j) Proceso por el cual un sonido pierde un determinado rasgo articulatorio que comparte con otro sonido cercano. |

2.b. Relaciona cada ejemplo de cambio fonético siguiente con su definición y nombre de 2.a:

F. CUBITU > <i>cobdo</i> > <i>codo</i> FIDE > <i>fee</i> > <i>fe</i>	G. ARBORE > <i>árbol</i> AMARE > <i>amar</i>	H. FĒCĪ > <i>fize</i> VĒNĪ > <i>vine</i>
H. APOTHECA > <i>bodega, botica</i> EMERITA > <i>Mérida</i>	I. VICINU > <i>vecino</i> ARBORE > <i>árbol</i>	

3.a. Explica qué cambios se han producido en las siguientes palabras:

- | | |
|------------------------------|----------------------------|
| 1. SENIORE > <i>señor</i> | 5. TAURU > <i>toro</i> |
| 2. ARBORE > <i>árbol</i> | 6. PROPRIU > <i>propio</i> |
| 3. PARABOLA > <i>palabra</i> | 7. REGINA > <i>reina</i> |
| 4. APOTHECA > <i>bodega</i> | 8. NOMINE > <i>nombre</i> |

3.b. Explica qué ha ocurrido con estos coloquialismos y vulgarismos del español actual:

- | | |
|--------------------|---------------------|
| 1. <i>Grabiél</i> | 5. <i>almóndiga</i> |
| 2. <i>peazo</i> | 6. <i>poblema</i> |
| 3. <i>oscultar</i> | 7. <i>hicistes</i> |
| 4. <i>cocreta</i> | 8. <i>amoto</i> |

4.a. Evolucionan estas palabras del latín al español e indica qué fenómenos ha sufrido cada una:

- | | |
|--------------|------------|
| 1. NOCTE | 5. VĪTA |
| 2. ROTONDU | 6. SUA |
| 3. MĪRĀCULUM | 7. SPĒCŪLŪ |
| 4. PŌPULU | 8. FILIU |

4.b. Intenta adivinar el origen latino de estas palabras del castellano explicando qué cambios ha habido:

- | | |
|--------------------|-------------------|
| 1. <i>noche</i> | 5. <i>mancha</i> |
| 2. <i>estrella</i> | 6. <i>leche</i> |
| 3. <i>sol</i> | 7. <i>lobo</i> |
| 4. <i>entregar</i> | 8. <i>decillo</i> |

5.a. ¿Recuerdas qué era una metátesis? ¿Sabrías definir, sin mirar la página anterior, qué es una asimilación o una síncopa?

5.b. Repasa en DOS MINUTOS las definiciones de los tipos de cambio fonético. Léelas una a tus compañeros de grupo... ¡a ver quién adivina más!

Ficha 3. Cambios vocálicos

1.a. Esta es la evolución de las vocales TÓNICAS del latín clásico al castellano. ¿Te atreves a poner las que faltan?

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ã	ō	ō	ũ	ū
Latín vulgar	i	e	ε	a	ɔ	o				
Castellano										

1.b. Esta es la evolución de las vocales ÁTONAS del latín clásico al castellano. ¿Te atreves a poner las que faltan?

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ã	ō	ō	ũ	ū
Latín vulgar y castellano										

1.c. Esta es la evolución de las vocales ÁTONAS FINALES del latín clásico al castellano. ¿Te atreves a poner las que faltan?

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ã	ō	ō	ũ	ū
Latín vulgar y castellano										

2.a. Los siguientes cambios ocurrieron del latín clásico al latín vulgar. Relaciona cada uno con su definición y con dos ejemplos.

Cambio vocálico	Definición	Ejemplo
1. Pérdida de la cantidad vocálica	a) Conversión de un diptongo en una vocal única.	i. /Ū/ > /u/
	b) Al perder importancia la cantidad vocálica, el acento deja de ser tonal para convertirse en acento de intensidad (vocales tónicas/vocales átonas)	ii. /AE/ > /ε/ iii. SPĒCŪLŪM > espejo
2. Monoptongación de los diptongos	c) En latín clásico, las vocales largas eran cerradas y las breves eran abiertas, pero en latín vulgar la cantidad (breve/largo) pasó a ser secundaria con respecto a la abertura (abierta/cerrada).	iv. /ī/ > /e/ v. /AU/ > /o/
3. Efectos del acento de intensidad		vi. RECŪPĒRO > recobro

2.b. Ahora fíjate en estos tres efectos de la pérdida de la cantidad vocálica. ¿Puedes unirlos con sus respectivos ejemplos?

- | | |
|-------------------------------------|----------------------------|
| i. Síncopa | a. FĪ-LI-U > FĪ-LIU > hijo |
| ii. Tendencia a eliminar los hiatos | b. VĪ-NE-A > VĪ-NIA > viña |
| iii. Formación de la yod | c. CALIDU > caldo |

3.a. Los siguientes cambios afectaron a las vocales tónicas en el paso del latín vulgar al castellano medieval:

/ε/ > /ie/ - /ɔ/ > /ue/

Clasifica estos casos como regulares o irregulares, según si cumplen o no el cambio vocálico explicado. En caso de que sean regulares, ¿a qué vocal afecta ese cambio? Y si son irregulares, ¿a qué crees que se debe la irregularidad?

Fernández Martín, P. (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel CI de ELE. *Didacticae*, 6, 97-125.

	Regular	Irregular	Observaciones
FLŎCCU > fleco			
VENTUM > viento			
ĔQUA > iegua			
MĔTUS > miedo			
TENĔBRA > tiniebla			
BŎNUS > bueno			
ŎVUM > huevo			
PALĔA > paja			
COLŎBRA > culebra			
SĔXTA > siesta			

3.b. El diptongo /ie/ a veces da como resultado /i/, probablemente por influjo del diminutivo -ILLO < -IELLO < -ELLU (CASTELLU > CASTIELLO > CASTILLO). Busca qué palabras tenemos en el español actual a partir de estas e investiga su origen latino:

Sotiello
Portiello
Cuchiello

3.c. Ocurrió lo mismo con los siguientes ejemplos y no se sabe muy bien por qué. ¿Te atreves a evolucionarlos desde el latín al castellano actual pasando por el medieval?

PRESSA > _____ > _____
 VESPERA > _____ > _____
 SAECULU > _____ > _____
 MERULA _____ > _____

4. Los siguientes cambios afectaron a las vocales ÁTONAS en el paso del latín vulgar al castellano medieval. Indica en cada caso si la vocal afectada estaba al inicio de palabra, en interior o al final. ¿Recuerdas cómo se llamaba cada cambio fonético? ¿Puedes señalar otros cambios fonéticos?

Ejemplo	Vocal afectada	Tipos de cambio fonético
MŬLĪERE > <i>mujer</i>		
VERITĀTE > <i>verdad</i>		
RĔGE > <i>ree</i> > <i>rey</i>		
GĔNERUS > <i>yerno</i>		
FĔMĪNA > <i>hembra</i>		
RENĪŌNE > <i>riñón</i>		
BŎVE > <i>buee</i> > <i>buey</i>		
BASIU > <i>beso</i>		
MANĪCA > <i>manga</i>		

Ficha 4. Cambios consonánticos (I): la yod

1.a. Evoluciona de forma regular estos términos. ¿Cuáles de ellos existen realmente en el español actual?

FŎRTIA >
 MALĪTIA >
 VINDĔMIA >
 CĔREU >

1.b. La formación de la yod tuvo lugar de muy diversas maneras. Une cada una de ellas con su definición y dos ejemplos:

Maneras de producirse la yod	Explicación	Ejemplo
1. Ruptura de hiatos y creación de diptongos	a) Una consonante velar como /k/ o /g/ se convierte en la vocal /i/ (pronunciada [j]).	i. LANCEA > <i>lancia</i>
2. Metátesis	b) Una vocal es atraída a la sílaba anterior y se fusiona, entonces, con la vocal que conforma el núcleo de esa sílaba.	ii. AUGŪRIU > <i>agüero</i>
3. Pérdida de una vocal o una consonante	c) La /i/ o la /e/ en hiato con una vocal posterior, que formaba sílaba por sí misma, se hizo semiconsonante, y por tanto, pasó a formar parte de la sílaba con la consonante anterior.	iii. FACTUM > <i>faitu</i>
4. Vocalización de una consonante velar agrupada.	d) Al producirse una síncope, la vocal /i/ posterior a la vocal o consonante perdida se une con la vocal anterior.	iv. CANTAVI > <i>canta'i > cantai</i> v. CAVEA > <i>cavia</i> vi. CALDARIA > <i>caldaira</i> vii. LACTE > <i>laite</i> viii. SARTAGINEM > <i>sarta'ine > sartaine</i>

1.c. ¿Te atreves a evolucionar estas palabras de 1.a hasta el español actual?

lancia >

faitu >

cantai >

caldaira >

laite >

sartaine >

La irregularidad de la evolución de numerosas palabras castellanas está relacionada con el papel desempeñado por la yod, esto es, el fonema /i/ convertido en semivocal o semiconsonante, por los motivos vistos en 1.a.

Aquí vamos a representar la yod según el Alfabeto Fonético Internacional, esto es, [j], para distinguirla de su representación gráfica, que puede ser i o puede ser una letra que no existía en latín, como ñ, una vez que palatalizó ese sonido y luego desapareció.

2.a. En la siguiente tabla tienes una síntesis de los cuatro tipos de yod que dieron paso a sendos fonemas en las lenguas romances. En cada celda con ejemplos tiene que estar el término latino con su correspondiente castellano. Complétala:

Clase de yod	ɔ	ε	o	e	a
1ª [tj], [kj] ç, z	FŌRTIA >	>pieza	>loza	MALĪTIA >	MINACIA >
2ª [lj], [kʰl] ll > j [nj], [gn] ñ	> hoja SŌMNIU >	RĒGULA > > engaño	> coscojo CŪNEA >	CĪLIA > LĪGNA >	>paja ARANEA >
3ª [gj], [dj] y	PŌDIU >	PŪLĒGIU >	> huyo	FASTĪDIU >	EXAGIU > ensayo
[bj], [mj] y, bi, mi	FŌVEA >	> nervio	>ruyo(royo)	VINDĒMIA >	> labio
4ª [kt], [ks] ch, x > j [rj], [sj], [pj] ir, is, ip	NŌCTE > > cuero	> lecho MATĒRIA >	> trucha AUGŪRIU >	>estrecho CĒREU >	FACTU > RIPARIA >

2.b. En los siguientes ejemplos, extraídos de 2.a, explica qué mecanismo de 1.a ha tenido lugar:

MATĒRIA
cuero
trucha
PŪLĒGIU
LĪGNA
RĚGULA

2.c. Echa un vistazo a la tabla de 2.a e indica si estas afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F):

	V	F
La segunda yod da lugar al fonema palatal nasal del español.		
El término noche puede explicarse por la yod tercera.		
El actual fonema interdental fricativo sordo proviene de los grupos [tj] y [kj] del latín.		
Si no fuera por el influjo de la yod, NERVIU debería haber dado *niervio.		
El término MATĒRIA ofrece un doblote: el cultismo y el patrimonial.		

2.d. Escribe dos frases semejantes a las de 2.c sobre cualquier aspecto de la fonética histórica de los vistos hasta ahora y léelos a tu compañero, para que diga si son verdaderas o falsas.

Ficha 5. Cambios consonánticos (II): la lenición

1.a. Ordena la siguiente frase para descubrir qué es la lenición:

y – sonorización – degeminación, – Ła – un – que – de – debilitamiento – da lugar – a – procesos – de – articulatorio – es – fricativización. – lenición – proceso

La lenición es... _____

1.b. Une ahora con fechas cada uno de los fenómenos de la lenición y su ejemplo:

- Degeminación Transformación de un sonido oclusivo en fricativo (o de uno fricativo en uno aproximante) CŪPPA > copa
- Sonorización Simplificación de una consonante geminada o doble LEGALE [g] > le[Y]al(e) > leal
- Fricativización Proceso por el que una consonante sorda, en contacto con ciertos elementos sonoros, se convierte en sonora CATENA > cadena

2.a. Relaciona cada palabra latina con su correspondiente en romance e indica, después, qué cambio consonántico de los tres he tenido lugar:

Latín	Español	Cambio consonántico
EPISCOPI	llama	
SĒCŪRU	cevo	
SĪCCU	provecho	
CĪBU	seguro	
PROFECTU	seco	
FLAMMA	obispo	

2.b. ¿Recuerdas el nombre de otros cambios fonéticos? Revisa las fichas vistas anteriormente y añade el cambio que se haya producido en cada ejemplo de 2.a.

3. Intenta evolucionar estas palabras desde el latín al castellano, explicando qué fenómenos han tenido lugar en cada caso:

RĒMU	PLORARE
MELĪORE	COAGŪLU
LENTĪCULA	SEDERE
GUTTA	SEXAGĪNTA
CLAMARE	BRACCHIU
MANCĪPIŪ	PATRE
AMPLU	CAPRA

Cambios consonánticos (III): las sibilantes

4. ¿Qué es una sibilante? Ordena esta nueva frase para averiguarlo:

Una – que – similar – es – un – tiene – articulado – sonido – silbido. – un – elemento – a – un – sibilante –

Una sibilante es... _____.

5.a. Uno de los cambios más importantes del latín al español medieval afecta a las sibilantes. Une cada sonido medieval de la izquierda con su origen latino de la derecha:

Castellano medieval	Latín
/ts/	-SS-, -PS-, -RS-
/dz/	-S-, -NS-
/ʃ/	LJ; C'L, G'L y T'L intervocálicas
/ʒ/	/ks/ (X)
/s/	CE-, CI- iniciales; SCE, SCI-; TJ, KJ + consonante
/z/	CE-, CI-; TJ, KJ intervocálicas

5.b. Localiza en la bibliografía facilitada (Lloyd, 1993; Menéndez Pidal, 1904; Girón Alconchel, 2002; Torrens Álvarez, 2007; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Pons, 2010; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Medina López, 2018) la ortografía que se usaba para escribir estos sonidos en la época alfonsí y prealfonsí. Apunta, además, un ejemplo de cada uno en cada caso y el nombre técnico del fonema, como en el ejemplo:

Fonema	Nombre técnico	Ortografía prealfonsí	Ortografía alfonsí	Ejemplo
/ts/	dorso-dental africado sordo o dento-alveolar	tz, c, c + a, o, u, cc, zz, zc, sc	ç + a, o, u; c + e, i	<i>cabeça; cerca, ciervo</i>
/dz/				
/ʃ/				
/ʒ/				
/s/				
/z/				

6.a. En el paso del español medieval al español clásico (siglos XVI y XVII) tienen lugar estos tres cambios en el centro y norte peninsular. Únelos con su definición y con su ejemplo:

Desafricación	Un sonido se adelanta; otro se atrasa	/ʃ/ > /θ/; /x/ > /x̄/ /ts/ > /ʃ/; /dz/ > /z/
Ensonoramiento	Las africadas se hacen fricativas	
Cambio del lugar de articulación	Las sonoras se hacen sordas	/z/ > /s/; /ʒ/ > /ʃ/; /z̄/ > /ʃ/

6.b. Evoluciona estas palabras del latín al español actual y piensa cómo se deberían escribir en la época prealfonsí y alfonsí:

VĪCINU – CAPSA – CAPĪTIA – URSUS – MENSA – CALĪCE – MULĪERE

ANEXO II. Soluciones a las fichas

Se ha intentado incluir detalladamente las soluciones de todos los ejercicios propuestos. Remitimos al diseño del material, con las respectivas fuentes bibliográficas (§2.1), para aclarar cualquier duda al respecto, pues en ocasiones esas actividades merecen una explicación mayor de la que se puede dar aquí.

Solución ficha 1. Problemas generales del estudio de la historia de la lengua española

1.a.

I: 2 = a, b, d

II: 1 = c, d

1.b.

I: a, c

II: b, d

1.c.

Respuesta libre

2.c.

	V	F
La variación de las lenguas responde a los conflictos de su estructura interna, porque da alternativas para la elección dependiendo de lo que convenga en cada caso.	X	
Las leyes fonéticas han de llevarse radicalmente hasta sus últimas consecuencias, pues siempre se cumplen.		X
Las leyes gramaticales nunca generan conflicto entre ellas, ya que se regulan automáticamente y siempre se complementan.		X
La variación lingüística facilita la comunicación	X	
Es conveniente dejar margen para la variación de las lenguas, porque aquella forma parte del sistema de estas.	X	

Soluciones ficha 2. Tipos de cambio fonético

1.a. *Se muestra la correspondencia correcta en la línea de cada tipo de cambio:*

Asimilación	Proceso mediante el cual un sonido o clase de sonidos se acerca en su realización a un sonido o sonidos vecinos, modificando su articulación para parecerse más a ellos.
Paragoge	Adición de un sonido en posición final de palabra.
Metátesis	Cambio de posición de un sonido de la palabra, generalmente los fonemas /r/ y /l/.
Epéntesis	Adición de un sonido en el interior de una palabra, para facilitar la transición entre dos sonidos contiguos preexistentes.
Prótesis	Adición de un sonido en posición inicial de palabra.

1.b.

<i>dijiste > dijistes // oye > oyes</i>	APPECTORARE > <i>apretar</i> // CREPARE > <i>quebrar</i>
Paragoge	Metátesis
SCHOLA > <i>escuela</i> // SPATHA > <i>espada</i>	NOCTE > <i>noite</i> // VINEA > <i>viña</i>
Prótesis	Asimilación
HOMINE > <i>homne</i> > <i>omre</i> > <i>hombre</i> // Tener <i>ha</i> > <i>tenrá</i> > <i>tendrá</i> Epéntesis	

2.a. *Se muestra la correspondencia correcta en la línea de cada tipo de cambio:*

Disimilación	Proceso por el cual un sonido pierde un determinado rasgo articulatorio que comparte con otro sonido cercano.
Apócope	Pérdida de un sonido en posición final de una palabra.
Síncopa	Pérdida de un sonido dentro de una palabra.
Aféresis	Pérdida de un sonido al comienzo de palabra.

2.b.

CUBITU > <i>cobdo</i> > <i>codo</i> // FIDE > <i>fee</i> > <i>fe</i> Síncopa	ARBORE > <i>árbol</i> // AMARE > <i>amar</i> Apócope
APOTHECA > <i>bodega</i> , <i>botica</i> // EMERITA > <i>Mérida</i> Aféresis	VICINU > <i>vecino</i> // ARBORE > <i>árbol</i> Disimilación

3.a.

SENIORE > [senjór] (asimilación, palatalización por influencia de la yod [véase ficha 4] + apócope) < *señor*

ARBORE > *árbol* (disimilación + apócope)

PARABOLA > *parábola* (cultismo) o *parabla* (síncopa) > *palabra* (metátesis)

APOTHECA > *bodega* (sonorización de las tres consonantes + aféresis) o *botica* (sonorización de /p/ + aféresis + cambio del timbre vocálico /e/)

TAURU > **touro* > *toro* (asimilación, monoptongación [véase ficha 3])

PROPRIU > *propio* (disimilación)

REGINA > *reína* > *reina* (síncopa + desplazamiento acentual [véase ficha 3])

NOMINE > *nom'ne* (síncopa) > *nomre* (disimilación de nasales) > *nombre* (epéntesis)

3.b. *Se parte de la base de que el español correcto es la forma original de la palabra, es decir, la forma sobre la que se efectúa el cambio.*

Grabiel < *Gabriel* (metátesis)

Peazo < *pedazo* (síncopa)

Oscultar < *auscultar* (monoptongación [asimilación])

Cocreta < *croqueta* (metátesis)

Almóndiga < *albóndiga* (disimilación)

Poblema < *problema* (síncopa)

Hicistes < *hiciste* (paragoge; este caso se puede explicar también por analogía, que es un tipo de cambio morfosintáctico [Torrens Álvarez, 2007; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Pons, 2010; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Elvira, 2015; Mendivil Giró, 2015])

Amoto < *moto* (prótesis; este caso se puede explicar también por reanálisis, que es un tipo de cambio morfosintáctico [Torrens Álvarez, 2007; Ariza, 2008; Cano Aguilar, 2008; Pons, 2010; Echenique Elizondo y Martínez Alcalde, 2011; Elvira, 2015; Mendívil Giró, 2015])

4.a. *Se emplean los corchetes cuando se hace referencia al sonido; cuando no los hay, se está utilizando la ortografía del español actual, con la consiguiente e inevitable simplificación. Se remite a la bibliografía especializada para tener una idea completa de cada fenómeno.*

NOCTE > [n'okte] > [nójte] (asimilación [vocalización]) > *noche* (palatalización por yod [véase ficha 4])

ROTONDU > *redondo* (disimilación en /o/ > /e/ + sonorización /t/ > /d/)

MĪRĀCULUM > *mirag'lo* (sonorización /k/ > /g/ + síncope de /u/) > *milagro* (metátesis [recíproca])

PŌPULU > *pueblo* (asimilación = sonorización /p/ > /b/ + diptongación de /o/ [véase ficha 3])

VĪTA > *vida* (asimilación [sonorización])

SUA > *su* (apócope [también acepta una explicación gramatical; véase ficha 8])

SPĚCŮLŮ > [spékulu] > [s'pek'lu] (síncope) > [(e)s'pejlu] (vocalización [véase ficha 3]) > *espejo* (palatalización [véase ficha 4]) > *espejo* (velarización [véase ficha 5])

FILIU > *fijo* (LY [véase ficha 4]) > palatalización [tipo de asimilación]) > *hijo* (aspiración + velarización de la sibilante [véase ficha 5])

4.b.

Noche (palatalización) < [nójte] (asimilación [vocalización]) < [n'okte] = nocte

Estrella < *estrella* (palatalización de la geminada) < *estrela* (prótesis + epéntesis) < *stēla (disimilación, degeminación [véase ficha 5]) < STELLA

Sol < SOLE (apócope)

Entregar < INTEGRARE (cambio vocálico [véase ficha 3] + metátesis [recíproca])

Mancha (asimilación, palatalización [véase ficha 5]) < *[mánkla] epéntesis < [mák'la] (síncope) < MACULA

Leche < [léite] (cierre de la vocal + palatalización por yod [véase ficha 4]) < [lájte] (asimilación, vocalización) < LACTE

Lobo < LUPUS (cambio del timbre vocálico [véase ficha 3] + asimilación/sonorización /p/ > /b/ [véase ficha 5])

Decillo. Esta palabra es una “trampa”, pues es una creación puramente romance: *decir* + *lo* > *decirlo* > *decillo* (asimilación).

Soluciones ficha 3. Cambios vocálicos

1.a.

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ǎ	ō	ō	ũ	ū
Latín vulgar	i	e	ε		a	ɔ		o		u
Castellano	i	e	je (ie)		a	we (ue)		o		u

1.b

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ǎ	ǒ	ō	ŭ	ū
Latín vulgar y castellano	i		e		a			o		u

1.c.

Latín clásico	ī	ĩ	ē	ě	ā	ǎ	ǒ	ō	ŭ	ū
Latín vulgar y castellano			e		a			o		

2.a.

1. - b - i, iv.
2. - a - ii, v
3. - c - iii, vi

2.b.

- i. c.
- ii. a
- iii. b (a)

3.a.

	Regular	Irregular	Observaciones
FLŌCCU > <i>fleco</i>		X	/ð/ > /we/
VENTUM > <i>viento</i>	X		
ĒQUA > <i>iegua</i>	X		
MĒTUS > <i>miedo</i>	X		
TENĒBRA > <i>tiniebla</i>	X		
BŌNUS > <i>bueno</i>	X		
ŌVUM > <i>huevo</i>	X		
PALĒA > <i>paja</i>		X	PALĒA > *paljea > *palya (o algo similar)
COLŌBRA > <i>culebra</i>		X	COLŌBRA > *coluebra (ast. <i>cuélebre</i>)
SĒXTA > <i>siesta</i>	X		

3.b.

-illo < -iello < -ELLU (*sotillo, portillo, cuchillo*)

3.c.

PRESSA > *priessa* > *prisa*
 VESPERA > *viéspera* > *vispera*
 SAECULU > *sieglo* > *siglo*
 MERULA > *mierla* > *mirlo*

4.

Ejemplo	Vocal afectada	Tipos de cambio fonético
MŪLĪERE > <i>mujer</i>	ie	Yod 2ª
VERITĀTE > <i>verdad</i>	i	Síncopa (sonorización)
RĒGE > <i>ree</i> > <i>rey</i>	e	(sonorización + fricativización + pérdida) Disimilación
GĒNERUS > <i>yerno</i>	Primera e; segunda e	Yod 3ª + síncopa (metátesis)
FĒMĪNA > <i>hembra</i>	i	Síncopa (disimilación + epéntesis)
RENĪONE > <i>riñón</i>	e > i; i	Cambio timbre; yod 2ª
BŌVE > <i>buee</i> > <i>buey</i>	o	Diptongación + disimilación
BASIU > <i>beso</i>	a, i	Metátesis + monoptongación
MANĪCA > <i>manga</i>	i	Sonorización de consonante intervocálica + síncopa

Soluciones ficha 4. Cambios consonánticos (I): la yod

1.a.

FÖRTIA > *força* > *fuerza*
 MALĪTIA > *maleça* > *maleza*
 VINDĒMIA > *vendimia*
 CĒREU > *cirio*

1.b.

- 1. - c - i, v
- 2. - b - ii, vi
- 3. - d - iv, viii
- 4. - a - iii, vii

1.c.

lancia > *lanza*
 faitu > *feito* > *fecho* > *hecho*
 cantai > *cantei* > *canté*
 caldaira > *caldeira* > *caldera*
 laite > *leite* > *leche*
 sartaine > *sarteine* > *sartén*

2.a.

La tabla completa procede de Menéndez Pidal (1999: 49).

Clases de yod		ϕ 13 ₂	ϕ 10 ₂	ϕ 14 ₂	ϕ 11 ₂	α 9 ₂
1. ^a	53 ₁ TY, CY	förtia	pöttia	lūtea	malĭtia	minacia
	ϕ, z	fuerza	pieza	loza	maleza	amenaza
2. ^a	53 ₆ LY, C'L	fōlia	rĕg(u)la	cūscūliu	cĭlia	palea
	57 ₂ ll > j	hoja	reja	coscojo	ceja	paja
	53 ₆ NY, GN	sōmniū	ĭngĕniū	cūnea	ligna	arana
	50 ₂ ñ	sueño	engeño	cuña	leña	araña
3. ^a	53 ₃ GY, DY	pōdiu	pūlēgiu	fūgio	fastīdiu	exagiū
	y	poyo	poleo	huyo	hastío	ensayo
4. ^a	53 ₁ BY, MY	fōvea	nĕrviu	rūbeu	vindĕmia	labiu
	y, bi, mi	hoya	nervio	ruyorojo	vendimia	labio
4. ^a	50 ₁ CT, X	nōcte	lĕctu	trūcta	strictu	factu
	ch, x > j	noche	lecho	trucha	estrecho	hecho
	53 ₁ RY, SY, PY	cōriū	matĕria	augūriū	cĕreu	riparia
	ir, is, ip	cuero	madera	aguero	cirio	ribera
	sincopas	collĭ(g)o	grĕ(g)e	co(g)ĭtat	tĕpi(d)u	proba(v)ĭ
	varias	cojo	grey	cuída	tĭbio	probé

Fernández Martín, P. (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel CI de ELE. *Didacticae*, 6, 97-125.

2.b.

MATĒRIA. Yod 4ª.

Cuero. Yod 4ª

Trucha. Yod 4ª.

PŮĽĚGIU. Yod 3ª.

LĪGNA. Yod 2ª.

RĚGULA. Yod 2ª.

2.c.

	V	F
La segunda yod da lugar al fonema palatal nasal del español.	X	
El término <i>noche</i> puede explicarse por la yod tercera.		X (4ª)
El actual fonema interdental fricativo sordo proviene de los grupos [tj] y [kj] del latín.	X (/θ/ za, ce, ci, zo, zu [amenaza > MINATIA; maleza > MALITIA])	
Si no fuera por el influjo de la yod, NERVIU debería haber dado *niervio.	X (Yod 3ª)	
El término MATĒRIA ofrece un doblete: el cultismo y el patrimonial.	X (<i>materia</i> y <i>madera</i>)	

Soluciones ficha 5. Cambios consonánticos (II): la lenición

1.a. La lenición es un proceso de debilitamiento articulatorio que da lugar a procesos de degeminación, sonorización y fricativización.

1.b.

Degeminación	Simplificación de una consonante geminada o doble	CŪPPA > <i>copa</i>
Sonorización	Proceso por el que una consonante sorda, en contacto con ciertos elementos sonoros, se convierte en sonora	CATENA > <i>cadena</i>
Fricativización	Transformación de un sonido oclusivo en fricativo	LEGALE [g] > le[V]al(e) > <i>leal</i>

2.a, 2.b

Latín	Español	Cambio consonántico
EPISCOPI	<i>obispo</i>	sonorización (<i>p</i> > <i>b</i>) + disimilación (<i>e/o</i>) + sincopa silábica (<i>co</i>)
SĒCŪRU	<i>seguro</i>	sonorización (<i>c</i> > <i>g</i>)
SĪCCU	<i>seco</i>	degeminación (<i>cc</i> > <i>c</i>)
CĪBU	<i>cevo</i>	fricativización (<i>b</i> > <i>v</i> [β])
PROFECTU	<i>provecho</i>	fricativización (<i>f</i> > <i>v</i>) + palatalización (<i>k't</i> > <i>ch</i>)
FLAMMA	<i>llama</i>	palatalización (<i>fl</i> > <i>ll</i>) + degeminación (<i>mm</i> > <i>m</i>)

3.

RĚMU > <i>remo</i>	PLORARE > <i>llorar</i>
MELĪORE > <i>mejor</i>	COAGŪLU > <i>cuajo</i>
LENTĪCŪLA > <i>lenteja</i>	SEDERE > <i>seer</i> > <i>ser</i>
GŌTTA > <i>gota</i>	SEXAGĪNTA > <i>sesenta</i>
CLAMARE > <i>llamar</i>	BRACCHIUS > <i>braço</i>
MANCĪPIUS > <i>mançebo</i>	PATRE > <i>padre</i>
AMPLU > <i>ancho</i>	CAPRA > <i>cabra</i>

4. Una sibilante es un sonido articulado que tiene un elemento similar a un silbido.

5.a.

Castellano medieval	Latín
/ts/	ce-, ci- iniciales; sce, sci-; tj, kj + consonante
/dz/	ce-, ci-; tj, kj intervocálicas
/ʃ/	/ks/ (x)
/ʒ/	lj; c'l, g'l y t'l intervocálicos
/s/	-ss-, -ps-, -rs-
/z/	-s-, -ns-

5.b.

Fonema	Nombre técnico	Ortografía prealfonsí	Ortografía alfonsí	Ejemplo
/ts/	dorso-dental africado sordo o dento-alveolar	tz, c, c + a, o, u, cc, zz, zc, sc	ç + a, o, u; c + e, i	<i>cabeça; cerca, ciervo</i>
/dz/	dorso-dental africado sonoro o dento-alveolar	KY: <i>VÍCINU</i> NG, CG, RG, TY	z	<i>hazer, dezir, vezino</i>
/ʃ/	prepalatal fricativo sordo	- X- <i>LAXUS</i> - PS - <i>CAPSA</i> - SS - <i>VESSICA</i>	x	<i>dexar, ximio, baxo, dixo</i>
/ʒ/	prepalatal fricativo sonoro o prepalatal africado sonoro	- L'M - - C'L -: <i>ÓCŪLU</i> - G'L - - T'L -: <i>VETŪLU</i>	j, i + a, o, u	<i>jamás, consejo</i>
			g + e, i	<i>mug(i)er, gentil</i>
/s/	alveolar fricativo sordo	- SS - <i>HABUISSE</i> - PS -: <i>IPSE</i> - RS -: <i>URSUS</i>	-ss-	<i>passar, viniesse</i>
			s-, -s	<i>saber, mensaje</i>
/z/	alveolar fricativo sonoro	-S-, -NS- -MENA	-s-	<i>casa, rosa</i>

6.a.

Desafricación	Las africadas se hacen fricativas	/ts/ > /ʃ/; /dz/ > /z/
Ensondecimiento	Las sonoras se hacen sordas	/z/ > /s/; /ʒ/ > /ʃ/; /z/ > /ʃ/
Cambio del lugar de articulación	Un sonido se adelanta; otro se atrasa	/ʃ/ > /θ/; /ʃ/ > /x/

6.b. Por motivos didácticos, se escriben todas las posibilidades independientemente de que existieran en la realidad. Se trata de hacerles reflexionar sobre lo convencional de las ortografías.

Latín	Ortografía prealfonsí (esperable)	Ortografía alfonsí (esperable)	Ortografía actual
VÍCINU	<i>Vecino, vezcino, vezzino</i>	<i>vezino</i>	<i>Vecino</i>
CAPSA	<i>Caxa, casa, casa, caixa, caissa, caisca, casza</i>	<i>caxa</i>	<i>Caja</i>
CAPĪTIA	<i>cabecca, cabezza, cabezca, cabesca.</i> Y posibles variantes con <i>k</i> para el fonema /k/	<i>cabeça</i>	<i>Cabeza</i>
URSUS	<i>oso, osso</i>	<i>osso</i>	<i>Oso</i>
MENSA	<i>messa, mesa</i>	<i>mesa</i>	<i>Mesa</i>
CALĪCE	<i>Cautze, cauce, cauce, cauzze, cauzce, causee.</i> Y posibles variantes con <i>k</i> para el fonema /k/	<i>cauce</i>	<i>Cauce</i>
MULĪERE	<i>mugier, muger</i>	<i>mug(i)er</i>	<i>Mujer</i>

Fernández Martín, P. (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel C1 de ELE. *Didacticae*, 6, 97-125.

ANEXO III. Secuencia para repasar la fonética histórica

1.a. Revisa las fichas anteriores y completa la tabla con la evolución de las vocales tónicas en interior de palabra.

Latín clásico Ca. siglo I d.C.	Latín vulgar Ca. Siglo VI d.C.	Español medieval Siglos VIII – XV
Ī	[i]	[i]
Ī	[i]	[e]
Ē	[e]	
Ē	[ɛ]	[]
Ā	[a]	[a]
Ā		
Ō	[o]	[]
Ō	[o]	[o]
Ū	[u]	
Ū	[u]	[u]

Latín clásico		Español medieval		
Ejemplo	Sonido	Ejemplo	Grafía	Sonido
TĒRRA	[ɛ]			[]
PĪLU(S)	[i]			[]
NŌVA	[ɔ]			[]
MŪSICUS	[ū]			[]

1.b. Ahora haz lo mismo con las principales consonantes:

Latín (ss. I – VI d. C.)		Español medieval (s. XIII)			Español actual		
Ejemplo	Sonido	Ejemplo	Grafía	Sonido	Ejemplo	Grafía	Sonido
LŌPUS	[p]			[]			[]
RŌTA	[t]			[]			[]
SĒCŪRU	[k]			[]			[]
CAPĪTĪA	[tj]		ça, ço, çu, ce, ci	[ʃ]			[θ]
MĪNACĪA			z	[z]			
BRACCHIUM	[kj]		ça, ço, çu, ce, ci	[ʃ]			[x]
OCULUS	[kʰ]		j, ge	[ʒ]			
CAPSA	[ps]		x	[ʃ]			[s]
MENSA	[ns]		-s-	[z]		s	
ŪRSU	[rs]		ss, -s, s-	[s]			[s]
ARANEA	[nj]		nn, ñ	[]		ñ	[n]
MULIER	[lj]		ll	[l]			
IACTARE	[kt]		ch	[ɕ]		ch	[ɕ]
PODIUM	[dj]		y	[y]		y	[y]
POLEGIU	[gj]						

Fernández Martín, P. (2019). Una propuesta didáctica para enseñar fonética histórica a universitarios de nivel CI de ELE. *Didacticae*, 6, 97-125.

2.a. Escucha la grabación y completa la tabla¹:

Audición	Tipo de texto: literario (dramático, poético, épico) o no literario (jurídico, epistolar)	¿Qué dice? (Resumen)	¿Quién lo dice?
1			
2			
3			
4			

2.b. Ahora practica los sonidos vistos en clase leyendo en voz alta los siguientes textos:

[MELCHIOR:]
 ¿Queredes bine saber cómo lo sabremos?
 Oro, mira y acenso a él ofreçremos:
 si fure rey de terra, el oro querá;
 si fure omne mortal, la mira tomará;
 si rey celestial, estos dos dexará,
 tomará el encenso que l' pertenecerá.

Auto de los Reyes Magos

GREGORIO:
 Dixo el ángel al Señor:
 «Pastor, pastor,
 ve y dexa tus cabritas»,
 y dexélas solezitas,
 muy marchitas,
 y ño sé ser sabidor
 adó ñació el Salvador.

Auto de los Reyes Magos
 Gil Vicente

[JESUCRISTO NUESTRO SEÑOR, en el Huerto de los Olivos:]
 Amigos míos, aquí esperad
 mientras entro a orar al huerto,
 que mi ánima es triste hasta la muerte
 que yo he de pasar muy fuerte,
 e mi cuerpo está gimiendo
 y mi corazón desfalleçiendo.
 Velad conmigo, mis amigos;
 No me seáis descoñoçidos.

Aquí se aparta y se hinca de rodillas

Padre mío piadoso,
 oye la mi oraçión
 y dale, Señor, reposo
 [a] aquel dolor temeroso
 que cerca mi corazón.

Auto de la Pasión
 Alonso de Campo

CASANDRA No te quiero.
 SALAMÓN Casamiento te requiero.

CASANDRA Ya primero
 dixé lo que es mi desseo.
 SALAMÓN ¿Qué me dizes?
 CASANDRA Yo te digo
 que conmigo
 no hables en casamiento;
 que no quiero ni consiento
 ni con otro ni contigo.

Auto de la Sebila Casandra
 Gil Vicente

De los sos ojos tan fuerte mentre
 lorando
 tornava la cabeça y estava los catando.
 Vio puertas abiertas e uços sin cañados,
 alcandaras vazias sin pieles e sin
 mantos
 e sin falcones e sin adtores mudados.
 Sospiro mio Çid ca mucho avie grandes
 cuidados.
 Ffablo mio Çid bien e tan mesurado:
 'Grado a ti, Señor, padre que estas en
 lo alto!
 'Esto me han buelto mios enemigos
 malos!'

Poema de Mio Cid

¹ Las voces de los audios (copla, jurídico, romance, soneto) corresponden a Patricia Fernández Martín y Rafael Negrete Portillo. Los arreglos de sonido han sido realizados por el mencionado Rafael Negrete Portillo. Pueden descargarse aquí: <http://revistes.ub.edu/index.php/didacticae/rt/suppFiles/21966/pdf>.