

Sobre el vocalismo y la pronunciación

Raúl Alfonso Lozano

Laboratori de Fonètica Aplicada – LFA

Resumen

En este artículo presentamos una síntesis del proyecto de tesis “*El vocalismo del español en el habla espontánea*”. Trata de la importancia que tiene la pronunciación dentro de la comunicación oral ya que sólo una comunicación eficaz puede garantizar la interacción de los hablantes. Concretamente, alegamos que existe una jerarquía fónica dentro de los sonidos y establecemos que las vocales son el núcleo del discurso oral espontáneo. Este discurso real y genuino es el escenario con que se enfrenta el estudiante de lenguas extranjeras.

PALABRAS CLAVE: vocalismo, habla espontánea, jerarquía fónica, pronunciación.

Abstract

This paper presents a synthesis of the thesis project “The Spanish vocalism into the spontaneous speech”. It deals with the relevance of pronunciation in oral speech communication, mainly because just a proper communication guarantees interaction among speakers. It subsequently maintains the idea that such thing as a phonic hierarchy among sounds exists and that vowels eventually are the core of spontaneous oral discourse. The actual discourse is the scenario the student of second languages has to deal with.

KEYWORDS: vocalism, spontaneous speech, phonic hierarchy, pronunciation.

Resum

En aquest article presentem una síntesi del projecte de tesis “El vocalisme del espanyol en parla espontània”. Tracta de la importància que té la pronunciació dins de la comunicació oral ja que només una comunicació eficaç pot garantir l’interacció dels parlants. Concretament, al·leguem que existeix una jerarquia fònica dins dels sons i establim que les vocals són el nucli del discurs oral espontani. Aquest discurs real i genuí és l’escenari amb el que s’enfronta l’estudiant de llengües estrangeres.

PARAULES CLAU: vocalisme, parla espontània, jerarquia fònica, pronunciació.

Sobre la pronunciación

La pronunciación no siempre se ha considerado como una parte necesaria de la instrucción en el aula, ya que tenemos la opinión forjada de que la expresión con acento extranjero raramente interrumpe el acto comunicativo. En este trabajo¹ mantenemos que esta cuestión es de gran consideración, ya que hay que tener presente que, aunque no interrumpe la comunicación, sí la dificulta y puede llegar a irritar al interlocutor. A fin de cuentas, la entorpece. Sólo una pronunciación eficaz puede garantizar la interacción entre los hablantes (Iruela, 1997). Además, por regla general, para los aprendientes de una lengua extranjera (LE), la adquisición de una buena pronunciación es un objetivo importante, ya que ésta no sólo no causa buena impresión a los nativos, sino que, además, es motivo de autosatisfacción: potencia la confianza de los aprendientes en sí mismos (Laroy, 1995:3).

A menudo, el obstáculo principal con el que tropieza un alumno que aprende otra lengua no es ni el vocabulario ni la gramática sino, precisamente, la pronunciación. Este fenómeno, que apreciamos en todos los niveles, es más marcado en los grados principiante o elemental, en los que, sabiendo ya leer y escribir, apenas se entiende al alumno cuando habla, y apenas puede entender él a los nativos.

Para la mayoría de autores, el principal objetivo es la inteligibilidad. Kenworthy (1987) y Dieling (2000), por ejemplo, consideran que la pronunciación es importante para entender y ser entendido, y sostienen que el nivel mínimo es el de la inteligibilidad.

Para autores como Kenworthy (1989), este concepto implica ser entendido por un oyente en un contexto determinado. Smith y Nelson (1985) sugieren que la terminología usada no es suficientemente precisa y proponen que “inteligibilidad” se refiera al reconocimiento (oral / auditivo) de las palabras y expresiones, y la “comprensibilidad” a la comprensión del significado más allá de la palabras o expresiones. Es decir, podríamos diferenciar entre inteligibilidad local (referido a las palabras) y una inteligibilidad global (que incluiría la entonación): se pueden pronunciar bien todas las palabras de un enunciado pero no entender su significado debido, por ejemplo, a una entonación inadecuada.

Gumperz (1982) afirma que la mayoría de los malentendidos que se producen en la comunicación entre hablantes nativos del inglés e inmigrantes de orígenes diversos son debidos a diferentes entonaciones. Este tipo de errores, dice Cortés (1999), en ocasiones, pueden subsanarse gracias al contexto pero en algunos casos son interpretados no como faltas de pronunciación, sino como fruto de una actitud negativa (arrogancia, descortesía, desinterés, etc.). Estos malentendidos pueden tener consecuencias considerables si nos encontramos en una relación laboral, por ejemplo.

La inteligibilidad, como vemos, es vista como un concepto amplio que engloba varios significados. No deberíamos olvidar que además de referirse a la capacidad de producir y de ser entendidos se refiere, también, a la capacidad de entender a los hablantes de la

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación financiado por el Ministerio de Ciencia y Tecnología *Fonética Aplicada a la Educación*, nº de ref. BSO2002-03479.

LE (Bartolí, 2003). Por ejemplo, los niños sordomudos, en general, “no hablan” (emiten sonidos que, la mayoría de las veces, son ininteligibles) porque no oyen.

La pronunciación, por tanto, debe encuadrarse dentro de las destrezas orales, como es obvio, dentro de la expresión oral, pero también de la comprensión oral. Ciertamente, no hay expresión fluida si no está acompañada, también, por una comprensión fluida. Y una comprensión oral fluida supone, en primer lugar, no la simple identificación de las palabras o de las estructuras gramaticales, sino de las unidades fónicas: los sonidos, pero sobre todo las unidades rítmicas y entonativas, que son las que estructuran el discurso oral y las que permiten la comprensión (Cantero, en preparación). Frente a la tradicional enseñanza de sonidos aislados abogamos por una nueva enseñanza de la pronunciación centrada en la competencia comunicativa, dentro de la cual se inscribe la competencia fónica, que a su vez incluye una parte de la comprensión oral.

Por todo esto, cuando nos referimos a la enseñanza de la pronunciación nos estamos refiriendo, necesariamente, a la enseñanza de las estrategias que permiten formular adecuadamente y entender un discurso oral genuino y espontáneo, en su conjunto. Por eso es imprescindible saber cuáles son los mecanismos que permiten formular un discurso oral, es decir, cómo se produce el habla espontánea, y cómo podemos segmentarla. Sólo entonces podremos diseñar estrategias didácticas efectivas.

Hay personas que por cuestiones laborales necesitan un acento nativo pero otras, sin embargo, no aprenden con el objetivo de alcanzar tal acento. Los objetivos dependen de las necesidades de los alumnos. Para la mayoría de los estudiantes de lenguas extranjeras, un objetivo razonable es la inteligibilidad cómoda, es decir, ser entendido sin necesidad de pedir aclaraciones continuamente.

Por otra parte, Laroy (1995) explica que la manera de hablar de los alumnos forma parte de su identidad, por lo que debería respetarse su acento. Cortés (2002) afirma que el acento extranjero puede tener varias ventajas porque informa al interlocutor de que se encuentra ante una persona no nativa: el interlocutor tiende a ser más tolerante y a adaptar su pronunciación para que el extranjero pueda comprender el mensaje fácilmente.

En cualquier caso, el “acento extranjero” y “el acento nativo” son maneras de referirse a los mecanismos de integración del discurso oral, a la identificación de las unidades fónicas: nos referimos al juego acento – ritmo – entonación. El “acento extranjero” es un producto, precisamente, de la entonación del alumno y no de su pronunciación de los sonidos aislados. Como veremos, el estudio del vocalismo tiene una especial relevancia en el conocimiento de estos fenómenos.

Así, si la comunicación humana es hablada y nuestro objetivo didáctico es enseñar a hablar a nuestros alumnos, caemos en una contradicción flagrante ya que lo primero que les enseñamos es a escribir. No obstante, como profesores hemos podido comprobar que uno de los principales objetivos de nuestros alumnos, cuando preguntamos el primer día de clase para qué quieren el español, es para aprender a hablar, a comunicarse. Esto, inevitablemente, nos suscita la pregunta: ¿es necesario que los alumnos de una lengua extranjera aprendan a escribir primero, antes de aprender a hablar?

En el lenguaje escrito todo tiene que estar claro y ordenado, por eso, es mucho más difícil explicar una idea por escrito que oralmente, y la mayoría de las personas destina muchos años en aprenderlo correctamente. Es un lenguaje creado por el hombre y con unas normas estrictas a seguir, fruto de unas necesidades específicas, pero que ha nacido a partir de una lengua oral. A menudo se cree que la lengua oral es una degradación de la lengua escrita, sin embargo, el proceso es inverso: primero aparece la lengua oral y después, y no siempre, la lengua escrita. Prueba de ello es que no todas las lenguas orales tienen escritura. Incluso en la actualidad muchos de los idiomas modernos no tienen escritura o ésta no corresponde con la realidad (por ejemplo el árabe que se habla y el árabe que se escribe, etc.). El lenguaje oral es, por naturaleza, hablado, dialogado, inmerso en un contexto comunicativo, frente al lenguaje escrito, que es artificial, unidireccional, sin negociación, nunca es comunicativo y totalmente descontextualizado.

Corrección fonética y pronunciación

Tradicionalmente, el término “fonética” ha englobado aspectos muy diversos. La fonética es una ciencia interdisciplinaria que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana (Cantero, 2003).

En los años setenta y ochenta la fonética quedó, como tal, prácticamente fuera de la enseñanza comunicativa de las lenguas extranjeras porque resultaba muy complicado estudiar los sonidos de una LE en un enfoque basado en la comunicación significativa (Bartolí, 2003). Desde los años noventa, la fonética ha vuelto a cobrar importancia y han empezado a aparecer manuales en los que se hace un esfuerzo meritorio por enseñar fonética / pronunciación a través del enfoque comunicativo.

Curiosamente, la enseñanza de la pronunciación que se practica en la mayoría de centros de idiomas para extranjeros es, habitualmente, la “corrección fonética” tradicional. Un término cargado de significado y connotaciones: la corrección fonética tiene como objetivo la pronunciación “perfecta”, o lo más próximo a ésta, y pierde de vista la comunicación entre los hablantes. Básicamente, consiste en corregir los errores de pronunciación del alumno de lengua extranjera (o al propio nativo), tratándolo como un hablante “defectuoso” de dicha lengua.

A la “corrección fonética” tradicional le acompañan los conceptos de error como base de la intervención, dependencia de la escritura, carácter segmental de la pronunciación, y una aplicación atávica de la metodología didáctica. Todo esto nos muestra que, realmente, la “corrección fonética” se ha estancado en los años setenta.

Por tanto, la “corrección fonética” consiste en “corregir” a los alumnos según una norma fónica, un modelo de pronunciación correcto. Se trata, pues, de una disciplina prescriptiva (Cantero, 1999, lo ha llamado *perspectiva prescriptiva* o *enfoque prescriptivo*). Una variante de esta postura es la llamada *perspectiva terapéutica* en la que el culpable de la mala pronunciación son los fastidiosos hábitos articulatorios del alumno impuestos por su lengua materna.

Existe una tercera perspectiva, que Cantero (ibidem) llama *comunicativa*, en la que no se insiste en los “errores” de pronunciación sino en la capacidad de entender y hacerse entender en la lengua extranjera. El objetivo no es “corregir” sino “usar”, no es “seguir reglas” sino “adquirir” una competencia fónica. Esta última perspectiva se enmarca dentro del enfoque comunicativo (como su nombre indica) y pretende que los alumnos no sólo tengan conocimientos sobre la LE, sino que también sepan utilizarlos.

Tales consideraciones, sin embargo, apenas pueden justificar hoy la marginalidad de la enseñanza de la pronunciación dentro de la enseñanza de lenguas, teniendo en cuenta, sobre todo, que no puede conseguirse una comunicación fluida y eficaz si no se han franqueado los muros de la pronunciación: la pronunciación no comprende sólo la producción sino también la percepción de los sonidos del habla. La práctica de la “corrección fonética” en el aula supone una contradicción en sí misma.

Tradicionalmente, la lengua escrita ha estado ligada al concepto de corrección fonética, esto es, a las normas de ortografía. Una muestra de ello, es el hecho, de que no hay en el aula una actividad que no tenga de base la lengua escrita. Seguimos utilizando, aunque mucho más innovados, los libros de texto, las fotocopias, los dossiers, etc. En idiomas como el inglés, que su tradición fonológica no está tan ligada a las normas ortográficas, se explican fenómenos como la reducción vocálica, que se producen también en muchas otras lenguas. Pero que, sin embargo, la fonología no sólo no los describe sino que los niega.

Factores críticos

Otro de los escollos que nos aparece es la creencia extendida de que la enseñanza de la pronunciación de L2 a adultos es inútil porque ya han superado el período sensible de aprendizaje.

La explicación biológica, que aportan algunos autores, revela que el niño tiene mayor capacidad que el adulto porque su cerebro posee mayor plasticidad y menor especificación cortical en esta etapa. Tal afirmación supone, “para aquellos de nosotros interesados en la adquisición de segundas lenguas, una especie de barrera infranqueable que podría implicar menores expectativas tanto por parte de los profesores como por parte de los estudiantes” (Krashen, Scarcella y Long 1979:205). De esta teoría biológica se infiere que el momento óptimo para aprender una lengua es la niñez. Sin embargo, experimentos como los de James J. Asher y Ramiro García (1969:11) aportan una pizca de esperanza cuando sugieren que “alguna variable dentro del desarrollo del niño constituye un factor determinante de la buena pronunciación de lenguas segundas. Dicha variable en realidad puede ser biológica. Lo curioso es que, aunque es en los niños de más edad donde se da la mayor probabilidad de exactitud en la pronunciación, algunos niños mayores también pueden lograr una excelente pronunciación, lo cual implica que la biología no determina completamente el fenómeno” (ibídem).

Krashen, Scarcella y Long (1969:161) comparan la adquisición de una lengua extranjera por niños y adultos y llegan a la conclusión de que estos últimos son más rápidos en las primeras etapas pero que, a la larga, mientras menor sea la edad mayores serán los logros que se obtengan. Al distinguir entre velocidad y logros finales Krashen et al.

resuelven las aparentes contradicciones que ya comenzaban a debilitar la popular hipótesis de la “sensibilidad temprana”.

Krashen (1979:205) desechaba la explicación neurológica del “período crítico” para la adquisición de una segunda lengua argumentando que la lateralización cerebral relacionada con las funciones del lenguaje quedaba firmemente establecida hacia los cinco años y que, por tanto, no podía ser responsable por el final del período crítico en la pubertad.

Tras un ensayo en esta línea de investigación, Bongaerts, Planken y Schils (1995:36) sugieren sustituir el nombre de “crítico” por el de “sensible”, argumentando que el primero excluye la posibilidad de que existan jóvenes y adultos que puedan aprender una segunda lengua sin acento extranjero, mientras que el segundo no excluye esta posibilidad pero tampoco niega que puedan existir ventajas biológicas si se comienza temprano.

Peter Strevens comparaba hacia 1974 al adulto frente al niño y presentaba una serie de ventajas y desventajas que caracterizaban su actuación y su actitud delante de la adquisición de la pronunciación. Algunas de las desventajas del adulto son la mayor timidez al cometer errores en público, reducida plasticidad lingüística y mayor confianza en la escritura. El adulto acude con mayor desahogo a la forma escrita como recurso para garantizar la eficiencia en su proceso de aprendizaje.

La principal ventaja de las que se derivan buena parte de la demás sería que el adulto ha aprendido a aprender. Además, tienen mayor capacidad de concentración, de inferir reglas, de deducirlas, de seguir instrucciones precisas, de generalizar, etc.

Todas las hipótesis hasta ahora presentadas pretenden dar una explicación sobre la causa de la defectuosa competencia fónica de los adultos. La más extendida y aplaudida es la del factor de la edad. La edad, en efecto, es un factor crítico pero lo es por razones externas ya que el niño, antes de los seis años, todavía no sabe leer, no ha tenido un contacto directo con la escritura. Su aprendizaje ha sido exclusivamente oral. Ninguna de las hipótesis sugiere, sin embargo, como factor crítico, la propia naturaleza del aprendizaje de la LE, el estilo de aprendizaje. Y éste, desde nuestro punto de vista, podría ser el principal factor crítico en la adquisición fónica (Cantero, en prep.):

- La enseñanza de la pronunciación en LE se reduce a la “corrección fonética” de sonidos aislados.
- El método de pronunciación obedece a las “normas de pronunciación ortográfica”, que no responden al habla espontánea y genuina de los hablantes.
- La “corrección fonética” no incluye la percepción del habla.
- Y, sobre todo, la metodología de aula está basada y mediatizada totalmente por el lenguaje escrito, lo cual impide un proceso normal de adquisición.

La enseñanza de la lengua ha mantenido desde los primeros tiempos una metodología y unos objetivos claramente lectoescritores. En un principio, el prestigio de la lengua escrita, como única transmisora de la cultura, se basó en el hecho de que toda la sabiduría antigua estaba codificada en lengua escrita, latín o griego. Los actuales métodos de enseñanza apenas difieren del método filológico basado en textos clásicos: el alumno lee un texto, más o menos sencillo, con un planteamiento didáctico, atendiendo a la diversidad y políticamente correcto, pero el alumno lee un texto.

Pronunciación versus percepción

Otro aspecto de la percepción del lenguaje se centra en el análisis de lo que realmente se pronuncia en la comunicación oral espontánea en comparación con el significado que entiende el oyente, sobre todo si ese oyente es un extranjero. Los alumnos de una lengua extranjera no oyen lo que nosotros creemos que deben oír porque (al margen de los filtros fonológicos de su propia lengua) ningún nativo pronuncia realmente lo que predicen los sistemas fonológicos (de hecho, y como dice Navarro Tomás, 1918: “no hay fonema que se oiga en todos los labios de la misma manera”), cuyo grado de abstracción y de simplificación científica no suele tenerse en cuenta a la hora de diseñar los objetivos de pronunciación (la fonología es una disciplina teórica, científica, pero no didáctica). Así como el fonema representa el tipo ideológico que da unidad a la variedad de los sonidos, el sonido, por su parte, proporciona forma real y concreta a la imagen teórica del fonema.

Los hablantes nativos y cultos de una lengua, por ejemplo los profesores, tampoco se dan cuenta de lo que han oído realmente, sino que están fuertemente condicionados por lo que “esperan oír”, generalmente, supeditados por la forma ortográfica, por la lengua escrita.

Esta perspectiva indica que a menudo en el lenguaje no cuidado o espontáneo no se articulan todos los fonemas (sonidos) ni incluso algunas sílabas que aparecerían en el lenguaje escrito. Monroy (1980:9) dice al respecto:

El carácter psicológico que los sonidos de la lengua tienen para el hablante puede hacer que interpretemos correctamente emisiones que no ya un análisis acústico, sino un simple análisis perceptual pondría de manifiesto como inhomologables con su grafía.

Este mecanismo de reposición, y a veces de reconstrucción, del mensaje se realiza gracias a diversos componentes lingüísticos y al conocimiento del tema que tiene el oyente, incluso del conocimiento compartido del mundo. ¿En qué se basa la comunicación humana? Las implicaciones sobre un modelo de percepción son inmediatas. ¿Interpretamos a través del conocimiento que tenemos del lenguaje escrito?

Este nivel de análisis de la percepción permite identificar una fuente de dificultad en la comprensión oral experimentada por los aprendientes de L2. Permite reconsiderar las características de la lengua oral que recibe el alumno (discurso del profesor, grabaciones, etc.) en términos de distancia respecto al lenguaje escrito. Así, se obtendrán datos sobre la incidencia de la variedad de estilos de lengua en la comprensibilidad.

En nuestro trabajo nos interesa proporcionar herramientas para la construcción de un puente entre la fonética instrumental y la enseñanza de la pronunciación. Acercarnos a lo que ocurre en el habla real para amoldar nuestra acción didáctica a las necesidades reales de nuestros estudiantes y orientar, de este modo, las actividades de los manuales (Cantero 1997).

Los prejuicios que existen sobre los aspectos fonéticos del español se basan en el hecho de que la distancia entre la ortografía y la pronunciación es pequeña. Ya lo decía Navarro Tomás (1918:10): “Las ideas más corrientes en España sobre esta materia se reducen a una fórmula pueril, que consiste en creer que la lengua española se pronuncia como se escribe”.

Otro de los factores es el hecho de que el profesor de español cree que para tratar cuestiones de pronunciación hay que ser especialista en fonética, es decir, tener una formación especializada en la materia (Poch, 1992). La autora defiende que, a pesar de que no hay que ser un especialista, sí deberíamos tener algunos conocimientos del tema, así como se tienen de cultura, de historia o de lengua.

La incomprensión oral de los alumnos de una lengua extranjera no es un error de los propios alumnos, ni, a menudo, un fenómeno de interferencia de su L1, sino que está condicionada (y provocada) por el enfoque fonológico y normativo que imponen los profesores. Conviene que los profesores de lenguas extranjeras partan de una perspectiva fonética, antes que de una perspectiva fonológica, es decir, que tengan un conocimiento más adecuado y preciso de la producción real de los nativos (los sonidos con los que va a enfrentarse el alumno), en vez de un conocimiento esquemático de las unidades abstractas o fonemas.

Las técnicas de la corrección fonética se estancaron en los años setenta dado su perfil estructuralista. Recordemos que su punto de partida era la lengua escrita. Y, sin embargo, la práctica habitual hoy en día en el aula es precisamente ésta, la corrección fonética tradicional. Enseñamos cómo se pronuncia una u otra palabra, si es preciso la escribimos y, no obstante, deberíamos practicar una enseñanza focalizada en la pronunciación. No prestamos ninguna atención, o muy escasa, a la conversación ¿Qué hay, pues, de la competencia discursiva?

El principal reto con que se encuentra la enseñanza de la pronunciación es que está supeditada a la lengua escrita. Debemos encuadrar la enseñanza de la pronunciación en el tratamiento de las destrezas orales, tal y como nos señala el Marco de Referencia Europea (Consejo de Europa, 2001).

Como veremos más adelante, para ofrecer modelos de habla real a los alumnos de E/LE conviene conocer el funcionamiento del discurso oral espontáneo. Y, en primer lugar, del elemento central o nuclear del discurso: el vocalismo.

Sobre el vocalismo

Normalmente, distinguimos dos tipos de sonidos del habla: las vocales y las consonantes. Las vocales son aquellos sonidos que consisten en la salida limpia de la voz, sin obstáculos. Y las consonantes, en cambio, son aquellos sonidos que consisten en poner un obstáculo en la salida del aire: si el obstáculo se opone a la salida de voz, entonces hablamos de consonantes “sonoras” y si el obstáculo se opone a la salida de aire, sin voz, las llamamos consonantes “sordas”. Dicho de otro modo, “la consonante representa el cierre y la vocal lo contrario, la abertura.” (Martínez Celdrán, 1989). La consonante, justamente porque no es más que un obstáculo, difícilmente puede existir sola, se ha de apoyar siempre en una vocal. En cambio, ésta tiene una independencia característica por lo que puede formar sílaba por sí sola o con una consonante.

Pero hay todavía otro tipo de sonidos, las sonantes (v. Cantero, 2003), que están a medio camino entre las vocal y las consonante. Son sonidos sonoros en los que hay un obstáculo en la salida de la voz, pero en los que dicho obstáculo no impide la salida libre del aire por otro sitio. Por ejemplo, las nasales. En estos sonidos hay un obstáculo que impide la salida de aire por la boca pero el aire sale libremente por la nariz. Otros sonidos sonantes son, por ejemplo, las vibrantes, las laterales y las aproximantes.

En el habla existen, además de los sonidos, fenómenos que los relacionan y se superponen a ellos: los llamados fenómenos suprasegmentales. El acento, el ritmo y la entonación, constituyen la personalidad de la lengua, más allá de la mera pronunciación de los segmentos, porque son los que permiten producir discursos orales coherentes y llenos de sentido. Los sonidos están todos relacionados, organizados, jerarquizados e integrados. Los fenómenos suprasegmentales son precisamente los responsables de que esto suceda.

Acento, ritmo, entonación

Todas las palabras tienen acento (el acento de palabra) y su núcleo es siempre una vocal tónica. Las frases también tienen acento (el acento de frase) y su núcleo es, de igual forma, una vocal tónica que es más sobresaliente que las demás y que ejerce de núcleo de frase. El acento desempeña la función de organizar una serie de sílabas átonas en torno a una sílaba tónica de modo que esta última se convierte en el núcleo al formar entre dichas sílabas una unidad acentual, llamada palabra fónica. Por otra parte, las sucesivas palabras fónicas se organizan también entre ellas formando de nuevo una construcción, el grupo fónico.

La entonación es la melodía que constituyen la sucesión de tonos de los sonidos con los que hablamos. Es el elemento más trascendental y cohesionador del habla. La entonación cumple diversas funciones en la comunicación oral. En primer lugar, sirve para unir los sonidos del habla en contornos y, en segundo lugar, sirve para distinguir frases. Finalmente sirve, también, para aportar rasgos emocionales y expresivos al discurso.

No hablamos con sonidos aislados sino que están agrupados en bloques. Conviene saber cómo se organizan y se integran los sonidos dentro del discurso hablado. Y cómo

influye esta integración en la comunicación. Y si la determina de alguna forma. Los problemas o, mejor dicho, las contradicciones que encontramos en la aplicación práctica de esta concepción es que la corrección fonética, que se sigue empleando hoy en día en las aulas, presta la misma atención a las vocales que a las consonantes. Y, como ya sabemos, las consonantes son, respecto a las vocales, elementos irrelevantes y despreciables.

En resumen, el núcleo de la fonación y el núcleo del discurso es, siempre, una vocal, el único sonido que es portador de la Fo, que es el parámetro físico en que se basa la percepción del tono y que, por tanto, informa a distintos fenómenos lingüísticos, como el acento y la entonación.

La jerarquía fónica

La idea tradicional de que los sonidos del habla se unen en una cadena sonora o cadena fónica supone que los sonidos están todos a un mismo nivel, que son todos igual de importantes. De ser esto así, hablaríamos como máquinas, robots que no distinguen la importancia que tiene un sonido frente a otro. Conviene saber cómo se organizan y cómo se integran los sonidos dentro del discurso hablado. Cómo influye esta integración en la comunicación y si la determina de alguna forma. Naturalmente, las aplicaciones que parten de esta concepción se han encontrado con numerosos problemas. Por ejemplo, la corrección fonética presta la misma atención a las vocales que a las consonantes, de modo que nos podemos pasar mucho tiempo intentando corregir una consonante que, a la postre, ocupa en el discurso un lugar completamente marginal.

En realidad, los sonidos no constituyen una cadena sino un entramado complejo, bien organizado, en forma de “bloques fónicos”. No hablamos con sonidos aislados, sueltos de boca en boca, uno tras otro, sino con sonidos agrupados en bloques. La forma de agruparlos es diferente en cada idioma o dialecto, por eso existen los acentos. De esta forma, un alumno extranjero lo que hace al pronunciar los sonidos del español es integrarlos según los mecanismos de su L1.

Malmberg (1954:122), tratando la adquisición del sistema fónico de una LE, advierte que no se trata de aprender unos cuantos sonidos nuevos y aprovechar otros ya conocidos, sino de adquirir un nuevo sistema fónico: “ es todo un sistema de hábitos articulatorios, incluida la entonación y los patrones acentuales [...]. La lengua es un sistema de fonemas y prosodemas espiratorios”.

“La adquisición de los sonidos de la comunicación forma un todo con los fenómenos que les dan forma, que los integran y que les dan sentido” (Cantero, 2002:165).

La fonación da lugar a elementos sonoros, entre los que distinguimos a las consonantes sonoras (productos de la fonación pero también de la articulación bucal) y a las vocales (producto de la fonación y cuya articulación no constituye un verdadero obstáculo en la salida del aire). La fonación requiere cierta fluidez en la salida del aire, mientras que la articulación consiste en un ruido producido por una obstrucción en la salida del aire.

De este modo, las vocales constituyen el núcleo de la fonación, las consonantes sonoras una zona marginal y las consonantes sordas una zona despreciable (Cantero 2002).

Puesto que en la vocal la fonación es dominante sobre su articulación bucal y en la consonante sonora todo lo contrario, el valor frecuencial de la vocal es más relevante que el de la consonante, que será, pues, dependiente del valor de la vocal. Esta marginalidad de las consonantes sonoras tiene bastante lógica si tenemos en cuenta que nunca las pronunciamos aisladamente, sino ligada a una vocal.

Las glides las consideramos, también, zona marginal, igual que las consonantes sonoras, puesto que no constituyen núcleo silábico y tienen que ir, de esta forma, acompañadas de una vocal genuina.

Como ya sabemos, dentro de las vocales también se establece una jerarquía puesto que las vocales átonas (y sus consonantes asociadas) son subsidiarias de las vocales tónicas, que constituyen el núcleo del grupo rítmico (o palabra fónica). La cadena fónica la componen una sucesión de bloques fónicos nucleados en torno a una vocal tónica, en lo que se ha llamado acento paradigmático. La unidad fónica mayor es el grupo fónico, que contiene el contorno entonativo y definido por el acento sintagmático, que es, a su vez, el núcleo entonativo del contorno.

Por tanto, el núcleo de la fonación y del discurso será, siempre, una vocal, alrededor de la que se organizan los demás sonidos del habla (glides y consonantes). La vocal es el único sonido portador de la Fo, controlada conscientemente por el hablante, parámetro físico en que, como sabemos, se basa la percepción del tono y que, consecuentemente, informa a distintos fenómenos lingüísticos, como el acento y la entonación.

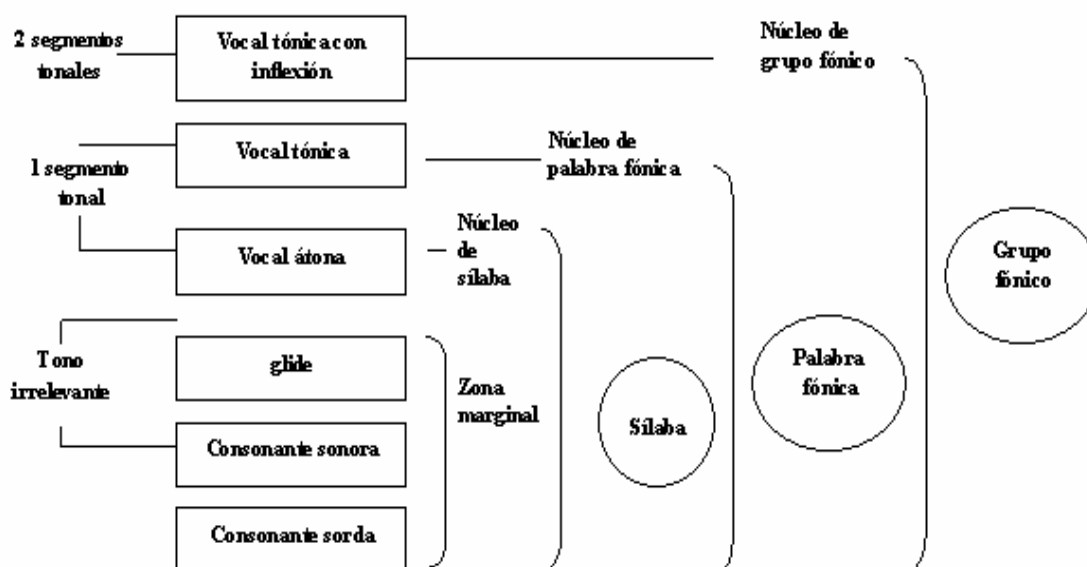


Figura 1 Jerarquía fónica (tomada de Cantero, 2002:102)

La reducción vocálica

Según señala Delattre (1965:66), “parece ser que en todas las lenguas las vocales cambian de timbre cuando el acento es débil o cuando es fuerte”. Es decir, la cualidad de vocal tónica o átona se corresponde no sólo con un cambio de tono (y duración) sino también con un cambio en la estructura tímbrica: las vocales átonas presentan, por lo general, una estructura de formantes más inestable, con una fuerte tendencia a la centralización. “Las sílabas acentuadas...registran un desplazamiento más importante de los órganos articulatorios que las sílabas inacentuadas; efectivamente, las diferencias de duración entre los segmentos acentuados e inacentuados suelen ir acompañadas de diferencias de grado de centralización” (Recasens, 1993:64).

Este fenómeno, en algunas ocasiones, tiene que ver con el fenómeno rítmico de la compresión silábica que se asocia a la isocronía acentual. Es decir, cada pie acentual tiene que tener, más o menos, la misma duración y, por tanto, en los pies acentuales con mayor número de sílabas éstas se comprimen proporcionalmente. Esta compresión afecta a la vocal, en mayor medida, porque es en ella donde recae la mayor información fónica (Cantero, 2002). Navarro Tomás decía, por ejemplo, que la sílaba átona en posición inicial de palabra “se reduce sensiblemente a medida que se aleja del acento” (1917:374). Aunque Monroy (1980:39) alude, también, razones fisiológicas: “el mayor alejamiento supone mayor número de sílabas, y éstas sufren contracción al tener que emitirse en un tiempo más o menos constante impuesto por las pausas respiratorias”. Así, la compresión silábica se manifiesta en forma de reducción vocálica de las vocales átonas, y especialmente de las vocales postónicas, que en el habla coloquial llegan a sincoparse.

Monroy, por otro lado, desmiente la afirmación de Navarro Tomás en la que decía que no se conoce ningún caso en que, en igualdad de condiciones, una vocal débil no sea más breve que una vocal acentuada. Mediante análisis espectrográficos, Monroy encontró casos en los que la vocal tónica resultó ser más breve que las restantes (cómputo- computo- computó).

Se confirman las afirmaciones de Navarro Tomás de que la postónica interior en las palabras esdrújulas es la que más brevedad presenta, pero no en otras posiciones. De dos postónicas átonas, la más cercana a la tónica resulta ser la más breve, lo que concuerda con la tendencia observada en la fonética de la lengua. Según Gili Gaya (1916:39) “cuando una palabra tiene dos postónicas internas se pierde de ordinario la más próxima al acento por ser rítmicamente más débil”.

La reducción de vocales “plenas”, en inglés, en posición átona, da lugar a una unidad denominada *schwa* (transcrita como [ə]): “desde el punto de vista fonológico, la *schwa* es un segmento especificado categóricamente como vocal, [+sil, -cons], pero con “articulación cero”...desde el punto de vista fonético, la *schwa* debe tener alguna articulación, pero no cabe suponer que ésta viene dada por reglas de omisión, ya sean universales o específicas de una lengua” (Durand, 1990:122). Aunque la mayoría de las veces la reducción vocálica no tiene nada que ver con el ritmo sino con el tono de la propia vocal: es el caso del catalán.

En catalán, el sistema vocálico está desdoblado en un subsistema de siete fonemas tónicos: /i e ε a ə u / y otro de tres fonemas átonos: /i ə u/. Para Recasens (1993:76-78), este fenómeno constituye un “proceso fonológico” que se hace efectivo únicamente después de aplicarse las “reglas de acentuación”, es decir, habría que considerar como vocales “plenas” los siete fonemas tónicos puesto que las formas átonas serían el resultado de un proceso de neutralización en posición átona. Recasens habla de “fonemas subyacentes” para explicar las realizaciones [ə] y [u]. Cantero (2002:67) argumenta que, en este supuesto, habría que considerar la vocal neutra [ə] como un alófono compartido de /e /, /ε / y /a /, algo muy similar al *schwa* del inglés. Contemplar este desdoblamiento en función de la tonicidad o no de las vocales supone aceptar cambios fonológicos importantes. Martínez Celdrán (1989:65) dice al respecto: “(en algunas lenguas) el acento no tiene una función fonológica o su rendimiento es muy escaso. El catalán oriental central es una modalidad lingüística que neutraliza sus vocales en posición átona, de modo que pasa de las siete vocales en la posición acentuada. ... a las tres de la posición átona ... por tanto, hay un cambio de timbre simultáneo en el paso de una posición a otra. Desde el punto de vista fonético, el catalán, es una lengua de acento libre, pero el cambio de timbre resta importancia a su carácter fonológico. En esta modalidad lingüística, el rendimiento funcional del acento es muy escaso”.

Otra prueba que menciona Cantero es la del método de la conmutación, en la que se podrían intercambiar parejas de fonemas tónicos y átonos. Al no poderse oponer dichos fonemas en un mismo contexto, por tanto, no se pueden considerar las vocales átonas, desde una perspectiva trubetzkyana, como fonemas distintos (2002:68).

Esta idea de la existencia de dos paradigmas divididos, tónicas y átonas, refuerza el pensamiento de que el acento nace en la propia vocal, es decir, que lo tiene por naturaleza y que incluso puede considerarse que constituyan unidades fonológicas distintas.

Esta evidencia de timbre concuerda con la naturaleza breve de las vocales átonas, dicho de otro modo, la duración de las vocales átonas es menor al de tónicas.

La reducción de vocales átonas ocurre en otras lenguas muy cercanas, también, como es el caso del portugués en el que el sistema vocálico está dividido en tres subsistemas, según la posición pretónica, tónica o postónica (Férriz, 2001:97). En castellano, aunque desde una perspectiva fonológica parece que no puede hablarse de reducción vocálica, desde una perspectiva fonética podemos advertir una cierta tendencia a la reducción, teniendo presente la centralización innegable a la que tienden las realizaciones vocálicas átonas.

Según Iruela (1993:82): “ este fenómeno, llamado reducción o centralización está causado por la diferencia de estilos de habla. Las vocales descontextualizadas o en palabras aisladas, tienden a realizarse en estilo cuidado, mientras que las extraídas de un discurso espontáneo o una narración pertenecen al estilo vernacular, por lo tanto, se pronuncian de una forma más relajada y tienden a desplazarse hacia el centro, acortándose las distancias entre ellas”.

De hecho, en español sólo contamos, hasta ahora, con datos obtenidos mediante el análisis de “habla de laboratorio” (habla dirigida y controlada). Tal vez un análisis del habla espontánea nos haría replantear la cuestión.

Implicaciones didácticas

No contamos con suficiente información de lo que pasa en el habla espontánea, que es lo que se encuentran nuestros alumnos en la vida real fuera del aula. La pronunciación normal, espontánea y no condicionada por la lengua escrita tiene unas características fonéticas que se alejan bastante de la pronunciación “normativa”. Por eso, es indispensable saber cuáles son los mecanismos que permiten formular un discurso oral, es decir, cómo se produce y cómo podemos segmentar el habla espontánea. Sólo entonces podremos diseñar estrategias didácticas efectivas.

No tenemos modelos de pronunciación realistas: ofrecemos únicamente modelos normativos que son, al mismo tiempo, los que nos ofrece el modelo estándar escrito. De este modo, presentamos a los alumnos una especie de “pronunciación de la ortografía”. Los fonemas son entidades abstractas, teóricas, no son sonidos sino tipos ideales de sonidos. Las descripciones fonológicas no agotan nunca la realidad de los hablantes. La fonología tiene una base lectoescritora que la aleja, pues, de la lengua oral.

Si en el habla corriente aparecen fenómenos como el de la reducción vocálica y seguimos enseñando aferrados a una perspectiva estrictamente fonológica, nuestros alumnos se encontrarán con un muro perceptivo muy alto, infranqueable, y su producción sonará siempre formal y artificiosa. Todavía imponemos el modelo de las cinco vocales plenas del español que describe la fonética tradicional pero que, como sabemos, se aleja, cada vez más, de la realidad heterogénea que pronuncian los nativos de forma normal y relajada, que es la situación con la que se topan los estudiantes, y que va en contra de su propia fluidez.

Implicaciones científicas

Conviene, por tanto, conocer los fenómenos de la pronunciación en habla espontánea. Que es, como venimos diciendo, la realidad fónica que se tropieza cualquier estudiante de una lengua extranjera, cualquiera que esta sea.

Y, en primer lugar, debemos tratar la descripción del vocalismo, núcleo de la fonación y del discurso, clave en la pronunciación y en la percepción del habla.

En un programa de investigación científica, por tanto, se imponen las necesidades didácticas, desde y para la didáctica. Es decir, los objetivos comunicativos que nos planteamos hoy en el aula son el de la pronunciación “normal” más que la pronunciación “normativa” y nos interesa más que una pronunciación “correcta” una pronunciación eficaz.

Referencias bibliográficas

- ALARCOS LLORACH, E. (1950): *Fonología española*, Madrid, Gredos.
- ALCINA, J. y J.M. BLECUA (1975): *Gramática española*. Barcelona: Ariel.
- BUNGE, M. (1969): “El planteamiento científico”, en *La investigación científica*, Barcelona: Ariel.
- BARTOLÍ, M. (2003): *La pronunciación por tareas en la clase de ELE*. Manuscrito inédito. Departamento de Didáctica de la lengua y la literatura, Univ. de Barcelona.
- BUNGE, M. (1983): “Carácter de la investigación lingüística”, en *Lingüística y Filosofía*. Barcelona: Ariel.
- CANELLADA, M^a J. y KUHLMANN, J. (1987): *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.
- CANTERO, F. J. (1995): *Estructura de los modelos entonativos: interpretación fonológica del acento y la entonación en castellano*. Universitat de Barcelona. Tesis doctoral publicada en microforma (1997).
- CANTERO, F. J. (1997): “De la fonética experimental a la enseñanza de la pronunciación”, en Cantero et al.: *Didáctica de la lengua y la literatura para el siglo XXI*. Barcelona: Publicacions de la U.B.
- CANTERO, F. J. (1999): “La mediació lecto-escritora en l’ensenyament de la pronunciació”, en *Actes de les Jornades sobre l’ensenyament de la llengua oral*. Barcelona: Publicacions de la U.B.
- CANTERO, F. J. (2002): *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions de la Universitat de Barcelona.
- CANTERO, F. J. (2003): “Fonética y didáctica de la pronunciación”, en Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall.
- CANTERO, F.J.(en preparación): *Didáctica de la pronunciación*.
- CORTÉS, M. (1999): *Adquisición de la entonación española por parte de hablantes nativos de chino*. Barcelona: Universidad de Barcelona (Microforma).
- CONSEJO DE EUROPA (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas*, Traducción y adaptación española del *European Framework*, Consejo de Europa & Dirección Académica del Instituto Cervantes (2002) www.cvc.cervantes.es/obref/marco

- DIELING, H. Y HIRSCHFELD, U. (2000): *Phonetik lehren und lernen*. Langenscheidt.
- GIL FERÁNDEZ, J. (ed) (1993): *Los sonidos del lenguaje*. Madrid: Síntesis.
- GILI GAYA, S. (1924) : “Influencia del acento y de las consonantes en las curvas de entonación”, *Revista de filología española*, XI.
- GILI GAYA, S. (ed) (1975): *Elementos de fonética general*. Madrid: Gredos.
- IRUELA, A. (1993): *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: el caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. Manuscrito inédito. Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, Universidad de Barcelona.
- JAKOBSON y HALLE (1956): *Fundamentals of Language*. The Hague: Mouton. Trad. Esp. (1967): *Fundamentos del Lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.
- KENWORTHY, J. (1989): *Teaching pronunciation*, London: Logman.
- KRASHEN, S.D (1973): “Lateralization, language learning and the critical period: some new evidence”, *Language Learning*, 23
- LAROY, C. (1995): *Pronunciation*. Oxford: Oxford University Press.
- LENNBERG, E.H. (1967): *Biological Foundations of Language*. Nueva York: Wiley.
- LLISTERRI, J (1991): *Introducción a la fonética: el método experimental*. Barcelona: Anthropos.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E.(1984): *Fonética*. Barcelona: Teide.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (1991): *Fonética experimental: teoría y práctica*. Madrid: Síntesis.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E (1995): “En torno a las vocales del español: análisis y reconocimiento”, *Estudios de fonética experimental*, VII.
- MARTÍNEZ MELGAR, A. (1986): “Estudio experimental sobre un muestreo de vocalismo andaluz”, *Estudios de fonética experimental*, II.
- MONROY CASAS, R. (1980): *Aspectos fonéticos de las vocales españolas*. Madrid: SGEL
- NAVARRO TOMÁS, T. (1966): *Estudios de fonología española*. New York: Las Américas Publishing Company.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de pronunciación española*, Madrid: CSIC.
- QUILIS, A (1981): *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos.

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

QUILIS, A. y M. ESGUEVA, M., (1983): “Realización de los fonemas vocálicos españoles en posición fonética normal”, en Esgueva, M. y M. Cantarero: *Estudios de fonética I*. Madrid: CSIC.

SMITH, L.E y NELSON, C. (1985): “Internacional intelligibility of English: directions and resources”, *World Englishes*, 4.