



Universidad de Valladolid

Facultad de filosofía y letras

Máster en Enseñanza del español como lengua extranjera:
Enseñanza e investigación

Trabajo Fin de Máster

**Análisis del error de pronunciación en
estudiantes universitarias germanoparlantes
de Español como Lengua Extranjera**

Blanca García Hernández

Tutor: Francisco José Zamora Salamanca

Departamento de Lengua Española

Curso: 2023-2024

AGRADECIMIENTOS

Quiero transmitir mi más sincero agradecimiento a las personas que han participado en mi proyecto como voluntarios para que yo pudiera realizar con éxito mi estudio de varios de los errores producidos por los estudiantes germanoparlantes en ELE: Emma Ludwig, Antje Heppe, Christoph Büntzly, Felix Xu, Margareta Wiegmann, Anna C. Scherf, Lisa M. Rollie, Lisa Butz, Aylin Beuscher y Brigitte Bach.

DANKSAGUNG

Herzlichen Dank gilt Emma Ludwig, Antje Heppe, Christoph Büntzly, Felix Xu, Margareta Wiegmann, Anna C. Scherf, Lisa M. Rollie, Lisa Butz, Aylin Beuscher und Brigitte Bach für ihre Hilfe und Hingabe bei der Vorbereitung meiner Masterarbeit, damit ich meine Studie zu mehreren Fehlern deutschsprachiger Studenten in ELE erfolgreich durchführen konnte.

RESUMEN

La motivación para realizar este estudio deriva de la falta de atención que se le presta a la enseñanza de la pronunciación dentro del aula de Español como Lengua Extranjera, puesto que siempre se ha dicho que se trata de una lengua en la que se escribe tal como se lee. Nosotros, por consiguiente, hemos querido comprobar la fiabilidad de esta afirmación a través de un grupo de estudiantes universitarias germanoparlantes de las universidades alemanas del Sarre y Duisburg-Essen.

Nuestra investigación se ha basado en el estudio de los sonidos que se ha comprobado que resultan complicados para los estudiantes nativos de esta lengua germánica. Para ello, en la parte de los fundamentos teóricos, se ha hecho un estudio bibliográfico sobre la cuestión de los errores de pronunciación en Español como Lengua Extranjera y, seguidamente, se ha realizado una comparación entre las dos lenguas, alemán y español, desde el punto de vista fonológico. Ya posteriormente, en la parte de la aplicación didáctica, hemos pedido a las estudiantes que nos enviaran una lectura a modo de audio de un texto que les hemos enviado. Posteriormente se han analizado las grabaciones para comprobar la corrección en la pronunciación de las estudiantes.

Palabras clave: pronunciación, ELE, error, estudiantes germanoparlantes, aprendizaje de lenguas.

ABSTRACT

The motivation to carry out this study comes from the lack of attention given to pronunciation teaching in Spanish as a Foreign Language course, since it's said that it's a language where how something is written reflects directly how it is pronounced. I, consequently, have wanted to check this affirmation's reliability in collaboration with a group of German-speaking students from Saarland and Duisburg-Essen universities in Germany.

The investigation has rested on the study of the sounds that have been proved to be complicated among native speakers of this Germanic language. Based on this, in the theoretical foundations, a bibliographical study has carried on the issue of pronunciation mistakes in Spanish as a Foreign Language; immediately afterward a comparative study

has been carried on between both languages, Spanish and German, from a phonological point of view. Subsequently, in the practical part, the group of students has been requested to send me an audio reading of a text that has been mailed to them. These data have been later analyzed, to prove whether the students' pronunciation has been correct or not by the production of the sounds while reading the texts.

Keywords: pronunciation, SFL, correction of errors, German-Speaking students, Foreign Languages Learning.

ZUSAMMENFASSUNG

Die Begründung für die Durchführung dieser Studie ergibt sich aus der mangelnden Aufmerksamkeit, die dem Unterricht der Aussprache im Unterricht für Spanisch als Fremdsprache gewidmet wird, da immer gesagt wurde, dass es sich um eine Sprache handelt, in der wie etwas geschrieben wird, direkt widerspiegelt, wie es ausgesprochen wird. Wir wollten daher die Zuverlässigkeit dieser Bestätigung nachweisen, unter Mitwirkung einiger Studenten der Universitäten des Saarlandes und Duisburg-Essen.

Unsere Forschung basierte auf der Studie der Laute, die sich für deutschsprachige Studenten als Schwierigkeiten erwiesen. Dafür führten wir in unserem theoretischen Rahmen eine bibliographische Untersuchung zum Thema Aussprachefehler beim Spanisch als Fremdsprache durch. Im Folgenden wurde ein Vergleich aus phonologischer Sicht zwischen den beiden Sprachen Deutsch und Spanisch durchgeführt. Nach allem beantragten wir den Studenten, dass sie uns die Lektüre eines Textes als Audio schicken. Diese Daten wurden danach analysiert, um die Korrektheit der Studierenden zum Zeitpunkt der Erstellung zu überprüfen.

Schlüsselwörter: Aussprache, SFS, Fehlerkorrektur, deutschsprachige Studenten, Fremdsprachen lernen.

ÍNDICE DE CONTENIDO

AGRADECIMIENTOS	1
RESUMEN	2
ABSTRACT	2
ZUSAMMENFASSUNG	3
ÍNDICE DE CONTENIDO	4
1.INTRODUCCIÓN	6
2. PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS	8
2.1. EL ERROR DE PRONUNCIACIÓN EN CLASE DE ELE	8
2.1.1. EL MÉTODO VERBO-TONAL	8
2.1.1.1. EL DIAGNÓSTICO DE ERRORES	12
2. 1. 2. LA CORRECCIÓN FONÉTICA EN CLASE DE ELE	14
2.2. PROPUESTA METODOLÓGICA: EL MÉTODO ECLÉCTICO	18
2.2.1. LA EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN	21
2. 2. CONTRASTE FONOLÓGICO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ALEMÁN	23
2.2.1 LAS VOCALES	23
2. 2. 1. 1. LAS DIFICULTADES EN ELE	27
2. 2. 2. LAS CONSONANTES	28
2. 2. 2. 1. LAS DIFICULTADES EN ELE	31
3. SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN DIDÁCTICA	36
3.1. CONTEXTUALIZACIÓN	36
3.2. ANÁLISIS	39
3.2.1. NIVELES INICIALES A1 Y A2	39
1. SONIDO [e]	39
2. SONIDO [r]	40
3. SONIDO [θ]	41
4. SONIDO [i]	42
5. SONIDO [tʃ]	44
3.2.2. NIVEL INTERMEDIO B1	46
	4

1. SONIDO [x]	46
1. SONIDO [t]	48
2. SONIDO [k] + [θ]	49
3. SONIDO [b]	51
4. SONIDO [u]	53
4. CONCLUSIONES	55
5. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS	59
6. ANEXOS	62
6.1. TEXTOS DE LAS LECTURAS	62
6.1.1. NIVELES A1 Y A2	62
6.1.2. NIVEL B1	63
6. 2. TRANSCRIPCIONES DE LAS LECTURAS	64

1.INTRODUCCIÓN

La enseñanza de la pronunciación dentro del ámbito de la enseñanza de idiomas sigue siendo un apartado de la lengua muy poco trabajado dentro del aula, incluido el de Español como Lengua Extranjera. No obstante, muchos autores definen este apartado del aprendizaje de una lengua como la tarjeta de visita, ya que consideran que se trata de un sello de identidad de la persona, también de los que están aprendiendo una segunda lengua o lengua extranjera. Villaescusa Illán en su artículo sobre *La enseñanza de pronunciación en clase de ELE* dice que la pronunciación de cada persona: “Es lo primero que percibe el oyente realmente y conlleva, aunque de manera inconsciente, una serie de mecanismos de juicio social.” (Villaescusa Illán 2009: 129). No obstante, si nos centramos en el ámbito de ELE, existe un especial abandono a la enseñanza de la pronunciación, puesto que siempre se ha dicho que es una lengua que se pronuncia exactamente como se escribe. Sin embargo, Guberina y Renard en los años cincuenta ya decían que: “Empezar por la palabra escrita o combinar ambos sistemas proporciona una falsa seguridad que paradójicamente va a condicionar de forma negativa no solamente la pronunciación de los estudiantes, sino todo su aprendizaje de la lengua extranjera” (Mateos Ortega 2000: 32).

Para la realización de este trabajo se parte de esta cuestión como punto inicial, queriendo comprobar, por un lado, si realmente se podría considerar que el español es una lengua fácil desde el punto de vista fonético para los estudiantes de ELE y si, por lo tanto, efectivamente se escribe tal y como se pronuncia; y, por otro lado, nos vamos a centrar en personas del ámbito germanoparlante. Siguiendo la clasificación que marca el Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, se va a dividir a los aprendientes en dos grupos: primero se juntarán los de los niveles iniciales A1 y A2, y a continuación estará otro grupo formado por los estudiantes de nivel intermedio B1. El trabajo se va a dividir en dos partes con sus correspondientes subapartados:

En primer lugar, constará de unos fundamentos teóricos en los que se explicará la teoría de los errores de pronunciación en el aula de ELE de Dolors Poch y sus propuestas para realizar el análisis correspondiente de los fallos de pronunciación, determinando los diferentes tipos que existen, según cuál sea el origen del error y posteriormente proponiendo una manera de corregir los errores ayudando a los estudiantes a aprenderlos

de una forma más sencilla. Seguidamente, aun en los fundamentos teóricos de nuestra investigación, se hablará de la propuesta que ha realizado la autora Juana Gil Fernández sobre cómo se debería tratar el tema de la pronunciación en el aula de idiomas y su corrección. Como segundo subapartado de la parte teórica, se realizará una explicación resumida de cuáles son los diferentes sonidos existentes en cada una de las lenguas (español y alemán) desde un punto de vista comparativo. De estas, se pasarán a describir, por un lado, las vocales, donde, tras su exposición, se pasará a explicar cuáles son las dificultades que presentan los estudiantes germanoparlantes al aprender los diferentes sonidos vocálicos del español; seguido de esto, se pasará a hablar de los sonidos consonánticos de ambas lenguas, siguiendo exactamente el mismo procedimiento que se habrá utilizado en el caso de las vocales.

En segundo lugar, dentro de la parte de la aplicación didáctica de los contenidos tratados anteriormente, se realizará un análisis de los errores de pronunciación de un grupo de estudiantes de Español como Lengua Extranjera de las Universidades alemanas del Sarre y de Duisburg-Essen en Alemania. Para el correspondiente análisis, se les pedirá a los aprendientes que me envíen un audio de su lectura de un texto que les habré enviado según el nivel en el que se encuentren. Los textos son los siguientes: *Valladolid, la ciudad secreta* de Laura Corpa, para el nivel intermedio, y un fragmento del texto de J. A. Gonzalo *Navidades con carácter latino* sobre Venezuela, para los niveles iniciales. Ambos textos forman parte de la página web HABLACULTURA. De estos textos se van a seleccionar cinco palabras (diez en total al sumar los dos), que van a ser elegidas según el criterio de la dificultad que presenta alguno de los sonidos que las compone para los estudiantes de lengua alemana en ELE. En cada nivel se elaborará una tabla con los diferentes sonidos que habremos seleccionado tras la escucha de los audios de las lecturas y redactaremos posteriormente, en cada sonido de forma individual, nuestro correspondiente análisis comentando qué estudiantes han realizado un error de pronunciación y buscando una justificación para esto. Para este estudio se utilizará la clasificación que sigue Poch y que habremos mencionado en los fundamentos teóricos anteriormente. Seguidamente, nos dispondremos a escribir una propuesta de cómo se podría trabajar con los estudiantes para corregir los diferentes errores que vayan produciendo.

2. PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS TEÓRICOS

2.1. EL ERROR DE PRONUNCIACIÓN EN CLASE DE ELE

2.1.1. EL MÉTODO VERBO-TONAL

Dolors Poch considera que la audición es un elemento crucial en la comunicación humana, tanto desde el punto de vista de la escucha y comprensión de los enunciados de otras personas, como para producir nosotros mismos los nuestros. Para demostrarlo pone varios ejemplos entre los que estaría el de las personas sordas de una lengua, donde demuestra cómo las personas con dicha discapacidad no producen enunciados no por no tener la capacidad fisiológica, sino porque no son capaces de percibir los sonidos (Poch 1999: 63-64). A este respecto afirma Juana Gil Fernández:

La vinculación entre estos dos ámbitos, el de las patologías auditivas y el de la enseñanza de lenguas extranjeras, se entiende bien a partir de la idea fundamental de Guberina: *pronunciamos mal un idioma porque lo percibimos mal*, y lo percibimos mal porque estamos mediatizados por los hábitos perceptivos selectivos propios de nuestra propia lengua (Gil Fernández 2007: 145).

Esta “sordera” en la lengua que se está aprendiendo es para Poch la razón por la que se producen los errores de pronunciación en los estudiantes de idiomas. Ella, para describirlo, recurre al símil con un proceso de criba para describir lo que sucede en el momento de la percepción o no de los sonidos de la nueva lengua que se está aprendiendo basada en los de la propia lengua del alumno:

El hombre se adapta al sistema de su lengua materna. Pero si quiere hablar otra lengua, emplea involuntariamente para analizar lo que oye “la criba fonológica” de su lengua materna, que le es familiar. Y como esta criba no conviene para la lengua extranjera oída, se producen numerosos errores e incomprensiones. Los sonidos de la lengua extranjera reciben una interpretación fonológica inexacta, puesto que se les hace pasar por la criba fonológica de la propia lengua (Poch 1999: 66).

Esta lingüista explica que dicho fenómeno se produciría principalmente cuando el aprendiente descubre un sonido que no le resulta familiar y que, por lo tanto, de forma automática, representa en la lengua extranjera con el sonido de su propia lengua materna. El problema principal no solo surge a causa de una producción correcta, sino

que al mismo tiempo deriva de una percepción errónea del sonido en sí. De hecho, la autora quiere recalcar que: “las imprecisiones en la realización de los sonidos en la lengua extranjera que afectan a la identificación de los fonemas son mucho más graves que las que afectan, simplemente, a la realización de los sonidos” (Poch 2004: 4).

De todo aquello, esta autora extrae las conclusiones de que, entonces, hay unos errores de pronunciación más importantes que otros en el momento de la producción oral del alumnado. Para ello, Poch habla de dos grandes categorías para determinar las diferentes posibilidades que existen para dar explicación a los errores de pronunciación:

- En primer lugar, menciona que hay errores que se deben a que el sonido no está presente en la lengua nativa del aprendiente. Pone el ejemplo de la problemática entre la diferencia de los sonidos de la /r/ y la /l/ entre los hablantes de idiomas asiáticos.
- En segundo lugar, habla de una segunda categoría en la que lo que sucede no tiene relación con que el alumnado no tenga los sonidos en su lengua, sino con el hecho de que no abandonan sus hábitos articulatorios en el aprendizaje de la L2/LE. (Poch 1999: 70). En esta situación surge el denominado *acento extranjero*.

Al mismo tiempo, dentro de este grupo, Poch habla de dos posibilidades:

- ❖ Por un lado, están los problemas de pronunciación derivados de la transferencia de la distribución de los sonidos de la lengua materna del alumnado a la lengua que está aprendiendo: como caso se menciona el de los estudiantes germano- o francoparlantes que pronuncian los sonidos consonánticos a final de sílaba en el momento de hablar español, cuando en realidad en la lengua española se tiene a eliminar.
- ❖ Por otro lado, están los errores de pronunciación causados por la utilización de las características fonéticas de su idioma en sonidos de la lengua extranjera: menciona los problemas de los franceses de la nasalización de sonidos vocálicos en castellano, cuando

estos se encuentran en una posición en la que en francés tendrían ese efecto (Poch 1999: 70-72).

En relación con la primera de las categorías de errores, la que está relacionada con la no existencia del fonema en la lengua del alumnado, esta autora dice que la labor del profesor consistiría en enseñar al alumnado un nuevo gesto articulatorio. En lo que a esto respecta, la autora remarca la importancia de enseñar a los aprendientes estos sonidos nada más que empiecen con el idioma, para que adquieran las capacidades articulatorias necesarias de la mejor manera y lo antes posible. Sobre la cuestión del empleo de los hábitos articulatorios de la L1 en la L2 considera que se debe a la dificultad, por parte de los alumnos, de abandonar la actitud gestual de su lengua, debido a que eso conlleva un esfuerzo mayor del que se piensa. Estas modalidades gestuales no llevarían a problemas de entendimiento, y, sin embargo, son las que crean el efecto de “acento extranjero” a oídos del resto de las personas. Juana Gil Fernández comenta a este respecto que este factor puede influir en la aceptación social del aprendiente entre los hablantes de la lengua que está adquiriendo. Ella comenta que en algunas situaciones una mala pronunciación puede llegar a crear irritabilidad en el oyente del mensaje: en muchos casos se puede llegar a no tener mucha paciencia con esa persona debido a que se necesita más tiempo para llegar a entenderla (Gil Fernández 2007: 98-99). En este sentido escribe:

Según Giles (1979), en tales casos el hablante no nativo opta, consciente o inconscientemente, por establecer una barrera lingüística que lo distinga de los otros individuos, o bien porque considera que hablar sin acento la segunda lengua entraña una especie de deslealtad hacia los miembros de su propio grupo lingüístico de origen, o bien porque no excita suficiente voluntad de integrarse en la sociedad que lo acoge, o bien porque sabe que, en determinadas circunstancias, las transgresiones a las normas sociales de cualquier tipo se disculpan con más facilidad si el transgresor es un extranjero y así lo hace notar (Gil Fernández 2007: 105).

Volviendo a Dolors Poch, esta fonetista remarca en este sentido el hecho de que se debería dar tanta importancia a las distinciones nuevas de los sonidos como a los fonemas que resultan completamente nuevos en la lengua:

En general se da por hecho que no plantea problemas a ningún alumno eliminar características y distinciones que está acostumbrado a realizar, pero, en realidad, ocurre todo contrario y estos aspectos del aprendizaje de la pronunciación son tan

importantes como los que están relacionados con los que “hay que aprender a hacer” (Poch 1999: 73).

Por consiguiente, el profesorado deberá tener en cuenta todos los errores de pronunciación por igual, pero teniendo en cuenta los sonidos de la lengua materna de los aprendientes, bien en grupo, si todos comparten la misma L1, y de forma individual, si no sucede así. De esa manera, el profesor de idiomas podría en consecuencia determinar por dónde debería empezar la corrección según cuál sea la lengua del alumnado y cuáles sean los problemas que deriven de esta en el momento del aprendizaje de la L2/LE (Poch 1999: 69); y, al mismo tiempo, subraya el siguiente factor a tener en cuenta en el momento de querer determinar la razón de los errores fonéticos:

Si bien es verdad que los errores se pueden, en buena medida y como hemos visto, predecir, lo cierto es que ello no puede hacerse con una precisión del cien por cien. Como señalan numerosos estudios de aprendizaje sobre estrategias de aprendizaje, cada alumno es distinto y tiene un comportamiento distinto frente a la lengua extranjera. Esto implica, en lo que respecta al aprendizaje de la pronunciación, que no todos los estudiantes realizarán los mismos errores y que tampoco los cometerán en el mismo momento (Poch 1999: 79).

Al mismo tiempo, Gil Fernández menciona otros factores a tener en cuenta en el momento de aprender la pronunciación de una lengua extranjera, los cuales vamos a mencionar a continuación:

- En primer lugar, estaría el denominado como factor edad: por un lado se comenta que cuanto mayor es la edad del hablante, peor serán los resultados en la pronunciación de este a largo plazo, mientras que por otro lado, si se trata de una persona joven, tendrá más facilidades. Los fonetistas hablan de un periodo crítico en el que los niños, debido a que se encuentran en el proceso del desarrollo cerebral, tienen una mayor facilidad para adquirir conocimientos nuevos. A esto se le denomina como hipótesis neurológica. (Gil Fernández 2007: 100-101).
- En segundo lugar, la autora menciona los factores afectivos o sociales del hablante con respecto a la lengua: se refiere al hecho de si la persona tiene una imagen negativa o positiva de la lengua o del hecho de aprender otros idiomas.

Una persona se puede ver influida por experiencias del pasado que le hayan hecho volverse más cohibida, por ejemplo. También la autora menciona la edad en este sentido, debido a que ella explica que los adultos tienen una mayor disposición a cambiar sus malos hábitos en el aprendizaje, en este caso de una L2/LE.

- En tercer lugar, se nos habla de la aptitud para las lenguas por parte del estudiantado:

Está muy extendida, tanto entre los profesionales de la enseñanza de idiomas como entre los profanos, la creencia de que esta supuesta facilidad explica la dispar respuesta de los estudiantes de lenguas, y a precisar la naturaleza de tal facultad se han dedicado muchas páginas (Gil Fernández 2007: 104-106).

Al mismo tiempo la autora recalca que este factor no está del todo demostrado entre los fonetistas debido a que en realidad se trata tan sólo de una teoría (*Ibidem*: 107-108).

2.1.1.1. EL DIAGNÓSTICO DE ERRORES

La manera en que Dolors Poch propone realizar el estudio de los diferentes errores del estudiantado, para después aplicar estos conocimientos a su correspondiente corrección, es el denominado por ella *diagnóstico de errores*. Para ello, el profesor debe, por consiguiente, predecir los tipos de errores que el alumnado podría producir mediante el ya mencionado anteriormente análisis contrastivo entre la L1 del aprendiente y la L2 que esté adquiriendo.

Con esa finalidad, la autora divide el análisis entres dos aspectos de la corrección fonética: por un lado, la cuestión de la fonética suprasegmental, es decir, los sonidos dentro de un conjunto, y por otro la de los problemas de pronunciación de sonidos concretos.

En relación con la prosodia, la autora da especial importancia a las cuestiones relacionadas con las curvas entonativas y la acentuación:

- En el caso de la entonación de las frases remarca las dificultades que presentan algunos estudiantes de idiomas extranjeros, debido a que desconocen el funcionamiento correcto de las pausas. La autora dice que: “cuanto más largo el

enunciado, más errores cometerán los alumnos (...) puesto que el aumento de la extensión del enunciado implica también una mayor complejidad de la estructura sintáctica del mismo.” Ella considera que la fluidez del habla del alumnado se ve marcada por esta cuestión y que, sobre todo, por cómo realiza la entonación del final del enunciado (Poch 1999: 80).

- Con respecto al acento, la autora se refiere a su colocación dentro de las oraciones y a los procedimientos que existen para marcar su posición. En cuanto a lo que a esto respecta, los problemas suelen venir, desde su punto de vista, de una trasposición de la forma de acentuar de la lengua de los aprendientes: si la forma utilizada de acentuación de las estructuras sintácticas es más similar entre dos lenguas, entonces no surgirán tantos problemas. Pone para ello el ejemplo de los francófonos, que, a diferencia de los hablantes de lengua española, tienen una acentuación más regular, localizada siempre en la misma posición de la sílaba; sin embargo, los germanoparlantes tienen una acentuación más libre y por lo tanto no tendrían tantos problemas (Poch 1999: 81-82).

Para el diagnóstico de los errores de pronunciación de los sonidos de forma independiente, Poch considera que es importante llevar a cabo una descripción del sonido realizado por el alumno, para así percibir las diferencias que hay entre lo que este ha producido y lo que en realidad se esperaba que pronunciara:

Cabe señalar, además que, como se deduce de lo dicho hasta ahora, igual que ocurre con los elementos suprasegmentales, los errores en la realización de los sonidos se producen en función de la lengua materna del alumno, aunque algunos son mucho más generalizados porque se relacionan con características propias del español que no se dan en otras lenguas. En función, además, de las lenguas maternas de los alumnos aparecerán, en español, aquellos rasgos que los estudiantes deberán aprender a “dejar de hacer,” (...)” (Poch 1999: 85).

Concretamente en las consonantes, las cuestiones que más dificultades producen para los extranjeros en el aprendizaje del español suelen ser las relacionadas con el modo y punto de articulación y con la sonoridad; y en el caso de las vocales, con la apertura de la boca y la posición de la lengua (Poch 1999: 86).

2. 1. 2. LA CORRECCIÓN FONÉTICA EN CLASE DE ELE

Tras tratar la cuestión del origen de los problemas de pronunciación entre el alumnado de lenguas extranjeras, vamos a disponernos a comentar los aspectos sobre cómo se debería llevar a cabo su corrección en el aula. Poch dice dos cosas al respecto:

- En primer lugar, considera que no se debe utilizar mucho tiempo durante la clase para la pronunciación, pero sí que tiene la opinión de que la pronunciación tiene que estar presente en todas las sesiones:

Lo cierto es que, al cabo de cierto tiempo de escuchar realizaciones diversas de los sonidos del español, también el profesor necesita un cambio de actividad que le evite cometer faltas de atención que le impedirían llegar a un diagnóstico adecuado de las realizaciones de los alumnos (Poch 1999: 92).

- En segundo lugar, piensa que tanto el profesorado como el propio estudiante, deben ser conscientes de que el proceso de corrección de los problemas fonéticos es lento.
- En tercer lugar, menciona la problemática sobre cuál sería la manera y el orden correctos de empezar con la corrección de la pronunciación del estudiantado. Sobre ello explica que es variable: depende de la lengua materna, del alumnado, de su nivel de conocimientos, y otros factores.

Igualmente, Poch recalca que es importante corregir primero las cuestiones prosódicas, ya que, en sus propias palabras, dichas cuestiones prosódicas “concernen al enunciado completo, su incidencia en la comprensión/ producción del mensaje y en la percepción del “acento extranjero”. Los elementos suprasegmentales son en realidad los que dan acceso al sentido pragmático deseado, por lo que se debería conceder importancia a estos factores (Poch 1999: 93). Jorge Méndez Seijas, en una conferencia realizada para el Instituto Cervantes junto a Juana Gil Fernández, pone un ejemplo de esto mediante la oración: *"Es hora de comer niños"*. Aquí lo que pretende es demostrar la importancia de las pausas, que en este caso se ven representadas por el uso o no uso

de la coma: la oración cambiará completamente de significado si se le añade una pausa antes de *niños* diciendo: *Vamos a comer, niños* (Observatorio Instituto Cervantes en Harvard 2022: 46 min 35 seg.).

Para tratar este tipo de errores, lo que el profesorado debería hacer es reproducir la curva melódica de la oración en la que ha habido un error, con el fin de que el alumnado lo escuche y corrija. Existen varias opciones para hacerlo y Poch propone las siguientes como ejemplo: tararear la estructura; dar golpecitos en la mesa cada vez que se llegue al acento de la frase; y representar la curva melódica de manera gestual y enfatizar la sílaba acentuada. Todo esto con el fin último de que quede clara la estructura melódica y acentuación de la oración (Poch 1999: 94).

Una manera que según esta autora resulta muy beneficiosa para el alumnado es reproducir el enunciado de forma segmentada y empezando desde el final:

Reproducir el enunciado de esta forma contribuye a fijar la estructura entonativa, puesto que, por una parte, se incide de forma especial sobre la parte más importante de la misma: el final, que se repite cada vez que se añaden más elementos por la parte izquierda (esto es, el principio del enunciado); por otra parte, el hecho de segmentarlo hace que el fragmento que debe realizar el alumno comience por ser muy corto, de modo que así se consigue disminuir también la posibilidad de error o mala reproducción (Poch 1999: 95).

Lo importante en este aspecto es que el estudiantado adquiera la entonación natural de la lengua que está aprendiendo, en cualquiera de sus variedades. Un fallo que realizan los profesores desde el punto de vista de esta autora es que enseñan los diferentes patrones entonativos (interrogación, afirmación, etc.) como si solo existiera una manera correcta de hacerlo, cuando en realidad eso no es así (Poch 1999: 98). Al mismo tiempo, Gil Fernández menciona los siguientes factores para remarcar la importancia de la prosodia dentro del aula de idiomas, en este caso de ELE:

- El ritmo y la entonación son importantes para la correcta detección de los sintagmas y finales de las oraciones.
- La entonación puede ser indispensable para que el alumnado sea capaz de detectar los rasgos pragmáticos de la oración y al mismo tiempo para que pueda obtener la información de forma correcta. En sus propias palabras: “Puesto que los segmentos se acomodan dentro de ese ‘molde’, cualquier deformación de la prosodia implica forzosamente una pronunciación defectuosa” (Gil Fernández 2007: 147).
- En cuanto al acento de las lenguas, puede ser libre, como en español, o fijo, como en francés. Gil Fernández menciona que tiene importancia en el momento de delimitar las diferentes partes de las oraciones y de las palabras. En el caso de las de acento libre, que es el de la lengua que estamos trabajando, el acento marca cuál es la parte de la oración que tiene más importancia para el hablante.

La forma que se propone tradicionalmente para practicar este tipo de cuestiones es mediante la representación de diálogos o de escenas de teatro, la lectura de poemas, la recitación de trabalenguas, etc., en los que se tienen que trabajar de forma consciente los diferentes puntos entonativos de las oraciones para dar el sentido que se quiere a la oración y que, por lo tanto, se vea lo que se quiere expresar. Otro ejercicio, según propone Xose A. Padilla (2018), sería el de la repetición de un fragmento específico que se separa en fragmentos menores (en inglés *chunks*), para que el alumnado vea que partes de la oración no pueden separarse nunca y cuáles sí (Padilla 2018: 264-266).

Para los sonidos individuales, Poch (1999) comienza remarcando la importancia de saber que los sonidos se ven influidos por el entorno. Pone el ejemplo del fonema /s/ en las palabras *casa*, *saco*, *cosas*, *desde* y *Lisboa*, dentro de las cuales explica que existe una ligera variación en el sonido de la [s], dependiendo de su posición y de los otros sonidos que lo acompañen.

Esta cuestión es la llamada fonética combinatoria, de la cual esta autora comenta lo siguiente:

El hecho de que se den estas influencias en el entorno sobre la producción de los sonidos y la posibilidad de valerse de ellas para la corrección fonética implica que, cuando se presenten al alumno modelos o muestras de lengua que contengan sonidos dificultosos, hay que cuidar siempre que dichos sonidos se hallen en el entorno más favorable para conseguir la pronunciación adecuada (Poch 1999: 99-100).

Poch menciona, entre otros ejemplos, el del excesivo alargamiento de las vocales por parte de algunos aprendientes de lenguas. En cuyo caso, propone considerar dichos sonidos dentro de palabras en las que se encuentren entre consonantes oclusivas, que de forma natural impiden ese efecto del excesivo alargamiento de las vocales. Esta fonetista recalca que dicha corrección se debe realizar mediante la selección de materiales en los que aparezcan los sonidos que dan problemas. No obstante, al mismo tiempo, considera importante la siguiente cuestión: “El enunciado lingüístico que el profesor utiliza, normalmente, para realizar la corrección fonética es extraído de entre las palabras o enunciados de la lengua que el estudiante ya conoce o no tiene dificultades de construir” (Poch 1999: 101).

La segunda práctica que propone esta autora para la corrección de la producción de los sonidos es la que denomina como *pronunciación matizada*. Dicha modalidad de pronunciación realmente se centra también en la combinatoria de sonidos, pero añadiendo una exageración en la articulación de los sonidos para que el alumnado perciba bien las características de dicha articulación. De esta forma, dicha autora considera que será posteriormente más sencillo conducir al alumnado hacia una corrección de su pronunciación (Poch 1999: 103-104): “Dicha exageración debe de ir en el sentido contrario al de la falta que realiza el estudiante para conseguir que así, apartándose lo máximo posible de ella, llegue a pronunciar el sonido que se le ha propuesto” (Poch 2007: 36). Juana Gil Fernández añade la siguiente cita de los autores Landercy y Renard (1977: 202):

Todo fonema se realiza mediante distintas variantes. A partir de ahí, se puede educar la percepción auditiva de los alumnos presentándoles alófonos que les ayudarán a

percibir mejor ciertas diferencias pertinentes que su sistema de escucha (criba fonológica) no les dispone a distinguir. Esta matización de la pronunciación deberá centrarse, claro está, en un factor particular de la emisión (intensidad, duración, timbre, tensión) y alejarse de la falta del estudiante (Gil Fernández: 149).

2.2. PROPUESTA METODOLÓGICA: EL MÉTODO ECLÉCTICO

Juana Gil Fernández comienza haciéndose la pregunta sobre cómo se deberían organizar los diferentes contenidos de una clase de pronunciación. Según ella, dichos contenidos dependerían de muchos factores: el grupo de estudiantes, la formación del profesor, el marco lingüístico en el que tienen lugar las lecciones, la duración del curso, etc. Por consiguiente, desde el punto de vista de esta fonetista, el profesorado de idiomas extranjeros es el que debe tomar la decisión sobre cómo quiere preparar los diferentes contenidos para su alumnado.

En primer lugar, el profesorado es el que decide si considera más importante trabajar desde la perspectiva de los sonidos de forma individual o desde la de los sonidos en su conjunto: la curva melódica, la entonación y el acento. Esta fonetista menciona que sería mejor trabajar desde la segunda perspectiva, ya que se debe trabajar con los diferentes sonidos dentro de un contexto, tal y como ya mencionamos que decía también Dolors Poch (1999). Gil Fernández (2007: 152-153), unas páginas después, dice lo siguiente:

Quiero decir con ello que hemos de generar en el estudiante una visión sintética de lo que es el marco fónico de la nueva lengua -del castellano en nuestro caso- haciéndole ver las interrelaciones de unos niveles con otros, y de unos elementos con otros: las conexiones de la base de articulación con la naturaleza de los sonidos y de las sílabas, de estas con las características del ritmo, de los patrones rítmicos con el acento, del acento con la entonación... Y, además, haciéndole ser consciente de la pronunciación en un medio que comporta no sólo información referencial sino

también comunicativa, y de que está estrechamente unida con otras facetas del lenguaje, como el vocabulario o la gramática (*Ibidem*: 159).

Esta autora piensa que el orden con el que se deberían dar los contenidos de la pronunciación para que resulten efectivos en el aprendizaje sería el siguiente:

- En primer lugar, propone introducir a la pronunciación de la L2 empezando por la base articulatoria general de los sonidos, enseñando al alumno las particularidades de la lengua que está aprendiendo; en segundo lugar, considera que se debería pasar a los aspectos suprasegmentales de la entonación, el ritmo y el acento; en tercer lugar, se pasaría a hablar de las posibles variaciones en los fonemas según en qué variante del idioma se encuentre uno; en cuarto lugar, la autora propone que se trabaje con la cuestión de la coarticulación de los sonidos; y en quinto y último lugar, ya es cuando se trabajaría con el grado de fluidez del alumno al hablar en la segunda lengua.

La propia autora es consciente de que el orden de estos elementos en el aula de ELE depende de muchos factores como el nivel del alumno, su idioma materno, etc. La disposición de los diferentes puntos mencionados depende para la fonetista, por un lado, del grado de perjuicio que pueda provocar el problema de pronunciación y, por otro lado, del grado de interferencia que exista por parte de la L1 (Gil Fernández 2007: 161).

Quienes redactaron en el Plan Curricular del Instituto Cervantes la sección sobre la pronunciación consideraban que esta no resultaba tan fácil de tratar como otros niveles de la lengua como la sintaxis o el vocabulario:

Como regla general, la división en niveles de los contenidos de carácter fonético puede mantenerse, entonces, única y exclusivamente como un mero recurso expositivo y organizativo. La progresión en este campo de la fonética no se mide tanto por la cantidad y la cualidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzando conforme se suceden los cursos. Y, desde una perspectiva comunicativa, la calidad de la pronunciación viene determinada no solo por el dominio global que el alumno

demuestra de los rasgos suprasegmentales y segmentales, sino también por la medida en que es capaz de servirse con éxito de ellos adaptándolos a las diversas situaciones comunicativas en que se halle (PCIC 2006-2007).

En el Plan Curricular del Instituto Cervantes se hace una división basada en el grado de especialización del alumnado en el tema de la fonética en las diferentes etapas de aprendizaje de la lengua extranjera. Se empieza por una fase de aproximación, que sería la que corresponde a los niveles A de la L2. En esta fase del aprendizaje, lo que el profesorado debe buscar es que el alumnado sea capaz de reconocer los patrones fónicos básicos de la lengua que está aprendiendo y que conozca la producción de sus “esquemas básicos”. En la segunda fase del aprendizaje de la L2, el estudiantado debe empezar a corregir su pronunciación para que poco a poco comience a asimilarse más con la de las personas nativas y debe aprender con el tiempo a cambiar su entonación dependiendo del mensaje que quiera transmitir: para sonar natural tiene que aprender con el tiempo a realizar las diferentes inflexiones en el tono existentes en la lengua. En la tercera y última fase, la de perfeccionamiento (niveles C en la L2/E) el alumnado llegaría a un comienzo de perfeccionamiento en las cuestiones fonéticas. La pronunciación debería empezar a aproximarse lo máximo posible a la de un nativo y el estudiantado tendría que habituarse también a jugar con los diferentes aspectos pragmáticos de la lengua: ironía, cortesía, etc. Debe saber adaptar su forma de expresar las diferentes estructuras fónicas, dependiendo de la situación comunicativa en la que se encuentre en ese momento.

2.2.1. LA EVALUACIÓN DE LA PRONUNCIACIÓN

Como decía la autora Dolors Poch, Gil Fernández es consciente de que, para enseñar pronunciación a una persona no nativa de la L2, el proceso que se lleva a cabo es el de una “reeducación del oído.” La fonetista menciona que lo que se le debe decir al alumno es:

A lo que debe prestar atención exactamente después de darle diferentes oportunidades para escuchar el estímulo propuesto; y finalmente, tras comprobar cuál ha sido su interpretación personal, en proporcionarle las respuestas correctas, de modo que él mismo pueda comprobar qué errores cometió, dónde estuvo acertado, o qué puntos le resultan todavía oscuros (Ibidem: 164-166).

La fonetista es consciente de que el alumnado debe pasar primero por un proceso de imitación antes de ser capaz de producir de forma más improvisada sin necesidad de tener un guión que seguir. “Parece que al estudiante le es más fácil conseguir una buena producción si se le concede algún tiempo para interiorizarlos, sin dejarle contaminarse por modelos no nativos, incluidos los resultantes de su propia y prematura producción.” Al mismo tiempo habla de unos procedimientos explícitos e implícitos para trabajar con los alumnos: en el implícito se trabajaría mediante ejercicios comunicativos con los que el alumnado iría aprendiendo los diferentes puntos fonéticos de forma indirecta; en el caso del explícito, se realizarán de forma consciente diferentes ejercicios de fonética para que el estudiante aprenda a diferenciar los sonidos.

El fonetista y pragmático Xose A. Padilla menciona al respecto en uno de sus artículos que este tipo de ejercicios de imitación son una herramienta muy útil que sirve para romper con la barrera psicológica del alumno, que es la que impide muchas veces al alumnado ser capaz de pronunciar correctamente (Padilla García 2009: 4).

Una cuestión que no suele resultar siempre fácil para el profesorado de idiomas extranjeros es el momento de la corrección a sus alumnos: las emisiones que se producen varían según quién sea el que las produce, por lo que no se puede recurrir a un único criterio para su corrección. Además, la autora menciona que también está la influencia de otros factores de la lengua como el vocabulario conocido por el alumno, su aptitud en cuanto a la gramática, etc. El método que se ha estado realizando hasta ahora es el de recurrir a un examen, adaptándolo a cada tipo de alumno para que resulte beneficioso para su aprendizaje (Gil Fernández 2007: 173).

La autora menciona a R. Wong (1987), quien recomienda que se utilicen diferentes metodologías de evaluación dentro de cada prueba con el fin de que el alumno trabaje varios aspectos:

1. La audición: Con estos ejercicios, Gil Fernández considera que el alumno realizará ejercicios de pronunciación dentro de un contexto real y natural, con ejercicios tanto de percepción como de producción. La autora además añade que: “Entran en este apartado todos los ejercicios de discriminación perceptiva de fonemas y pares mínimos (...) que tendrán con frecuencia un formato de tipo test y las actividades de repetición e imitación de modelos propuestos”.
2. La lectura de un fragmento: Este es un ejercicio muy clásico para la evaluación de la pronunciación. Para la autora, una ventaja que tiene este tipo de actividad es que se puede controlar la longitud de lo que el alumnado tiene que decir y su dificultad. Además, el alumno puede practicar con este tipo de ejercicios todas las veces que lo considere necesario hasta “sonar lo más natural posible”.
3. La descripción de imágenes: Cuando el profesor se centra en los aspectos fónicos en este tipo de cuestiones; es un ejercicio muy adecuado para que el alumno realice una práctica de las cuestiones prosódicas. Para este tipo de ejercicios, la fonetista opina que sería oportuno que el profesor grabase el ejercicio para poder analizarlo de forma más detenida y que, por lo tanto, detecte correctamente los diferentes rasgos que quiere corregir.
4. La entrevista: Con este tipo de actividades, en las clases de idiomas el profesorado va a ser capaz de ver los hábitos articulatorios del estudiantado (al centrarse en la pronunciación). El alumnado demostrará sus capacidades prosódicas al formular diferentes tipos de enunciados como preguntas, exclamaciones, cuando quiera mostrar un tipo de sentimiento u otro, etc. (Gil Fernández 2007: 175-178).

2. 2. CONTRASTE FONOLÓGICO ENTRE EL ESPAÑOL Y EL ALEMÁN

2.2.1 LAS VOCALES

Dentro de las vocales de la lengua alemana existe más variedad y por lo tanto más dificultad que en el caso de las del español.

Ambas lenguas, alemán y español, comparten la cuestión de la diferencia de las vocales dependiendo de la posición de la lengua: en alemán las vocales pueden ser anteriores o prepalatales (estas vocales en español serían las que vamos a enumerar a continuación: /i:/, /y:/, /ɪ/, /ʏ/, /e:/, /ø:/, /ɛ:/, /ɐ/, /œ/), medias o dorsales (/a/, /ə/, /ɐ/, /a:/), post dorsales y posteriores o velares (/ɔ/, /o:/, /ʊ/, /u:/); asimismo ambas lenguas también tienen en común que presentan la cuestión de la posición de la lengua con respecto al paladar: en este caso las diferentes vocales se clasifican como altas o cerradas (/i:/, /y:/, /ɪ/, /ʏ/, /ʊ/, /u:/), medias o semi cerradas (o semiabiertas) (/e:/, /ø:/, /ɛ:/, /ɐ/, /œ/, /ə/, /ɔ/, /o:/) y bajas o abiertas (/a/ /ɐ/, /a:/); la tercera de las cuestiones en las que coinciden es la del redondeamiento de los labios. Sí que es cierto que esta cuestión es mucho más importante dentro del alemán que dentro del español, pero sí que existe en ambas lenguas, aunque en español sea de forma más superficial: las vocales pueden ser abocinadas o redondeadas (labializadas) (/ɔ/, /o:/, /ø:/, /y:/ /ʏ/, /u:/ /ʊ/, /œ/) y no labializadas o redondeadas (labios retraídos) (/i:/, /ɪ/, /e:/, /ɛ:/, /ɐ/, /ə/, /a/ /ɐ/, /a:/) (Vicente Álvarez 1995: 9-10).

En la siguiente imagen, la figura 2, vamos a mostrar la tabla de las vocales alemanas que se encuentra dentro del libro de fonética alemana de Diana Šileikaitė-Kaishauri publicado en 2015 por la Universidad de Vilnius (Lituania), titulado *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen. Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise*:

Zungenlage														
Vorderzungenvokale (Vokale der vorderen Reihe)								zentrale Vok. (der mittleren Reihe)		Hinterzungenvokale (Vokale der hinteren Reihe)				
ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet	ungerundet	gerundet	Labialisierung				
i:	y:												u:	
halbhoch		i	y										u	hohe
				e:	ø:								o:	mittlere
halbtief								ə		ɔ				
				e:	ɛ	œ								tiefe
								a		a:				
	lang	kurz		lang	lang	kurz		reduziert		lang	kurz	lang	kurz	lang
	geschlossen	offen		geschlossen				offen			geschlossen	offen	geschlossen	Quantität
														Qualität

Fig 2. Triángulo de vocales alemanas según Šileikaitė-Kaishauri (2015: 154)

Las dos cuestiones en las que las vocales alemanas varían con respecto a las vocales del español son las de la cantidad, es decir, si las vocales son largas o breves, y las de la calidad: si son tensas o laxas. Esta es una característica que diferencia significados dentro del alemán, ya que, en muchos casos, dependiendo de si una vocal se pronuncia más larga o menos larga, se está diciendo una palabra u otra (Vicente Álvarez 1995: 25). Un caso sería el de *siezen* ('hablar de usted') y *sitzen* ('estar sentado'). Ambas palabras se pronuncian de una manera muy parecida, pero lo que las diferencia es la longitud de la vocal [i]. En el caso de la primera de las palabras (*siezen*) se realizaría con la versión larga del sonido [i], que transcrito sería de la siguiente manera: /'zi: tsən/ mientras que en la segunda (*sitzen*) sería la versión corta: /'zitsən/.

Esta cuestión en alemán tiene sus reglas fonéticas y por lo tanto tiene una explicación. Vicente Álvarez afirma en su libro que generalmente las vocales a las que no sigue otra son largas y las que sí que tienen una consonante detrás de ellas funcionan

como largas en la mitad de los casos y como breves en la otra mitad. Vamos a exponerlo a continuación de la forma lo más resumida posible:

- Las vocales en esta lengua se pronuncian como largas si tienen las siguientes características dentro de la palabra en la que se encuentran:
 - En el primero de los casos, esto sucede si estas van en sílaba libre, es decir, si no tienen otra sílaba a continuación de ellas: como en el caso de la palabra *da* ('allí'), que es de una sola sílaba.
 - En el segundo de los casos esto sucede si llevan un símbolo de alargamiento (que en la lengua alemana se corresponden a los diptongos o al uso de una hache). Por ejemplo hemos seleccionado la palabra *nehmen* (coger).
 - El tercero de los casos en el que sucede esto surge si el sonido vocálico correspondiente aparece duplicado dentro de la misma sílaba: Eso sucedería, como ejemplo, en la palabra *Saal* (sala), donde la vocal [a], al estar repetida se convierte en una [a] larga.
 - En el cuarto y último lugar, esta cuestión sucede si el sonido vocálico va seguido de una sola consonante en la raíz, pudiendo estar seguida de más de una consonante que no pertenezca a la raíz. (Vicente Álvarez 1995: 24).
- En el caso de las vocales breves, las características que la palabra debe cumplir para que la vocal sea pronunciada de esa manera son las dos siguientes:
 - En el primero de los casos esto se da si la sílaba está encerrada entre dos o más consonantes pertenecientes a la raíz, como es el caso de la palabra que significa 'luz' en el idioma alemán: *Licht*.
 - En el segundo de los casos, esto sucede siempre que la vocal se encuentre antes de doble consonante: un ejemplo de esta cuestión estaría dentro de la palabra *Affe* ('mono'). (Vicente Álvarez 1995: 25).

Otra característica de las vocales alemanas que las diferencia de las españolas es el hecho de que existe un sonido que es el golpe de glotis que se hace en el inicio de

palabras o sílabas con vocales o diptongos. El símbolo con el que se representa fonéticamente es: /ʔ/. En alemán tienen un pequeño sonido de golpe glotal que sirve para señalar las fronteras entre palabras y también para marcar diferencias de significado.

Al mismo tiempo, otro sonido que consideramos importante mencionar sería la *Schwa*, un tipo de sonido que aparece solo en la posición no acentuada: esto se produce en posiciones donde las vocales son átonas y por lo tanto tienen muy poca tensión. (Hirschfeld y Reinke 2018: 68). En el caso del alemán existen dos clases: las que se convierten en el sonido [ə] y las que pasan a ser una especie de [a], que es representada con el siguiente sonido: [ɐ]. El sonido de *Schwa* en el caso de la [ə] generalmente cuando aparecen los sufijos: en *-el, -en, -em, -chen, -igen* y *-e*, y cuando se utilizan los prefijos *-ge* y *-be*. Algunos ejemplos de palabras con estas partículas serían *besuchen* (visitar), *Sternchen* (estrellita), *wollen* (querer o desear), *kleinem* (derivado de *Klein*, pequeño). En la situación de *Schwa* en la que aparece el sonido [ɐ] surgiría en la alemana en los siguientes tres casos: tras una vocal larga, como en la palabra *hier* (aquí), que se pronunciaría como /hi:ɐ/; con los sufijos *-er, -ler, -ner*: este caso aparece en palabras como *Gärtner* (jardinero) y *ändern* (cambiar); y finalmente el tercer de los casos es el de las palabras que tienen los prefijos *er-, ver-, zer-, her-*: entre las que se encuentran *erleben* (experimentar), *vergehen* (transcurrir tiempo) y *zerbrechen* (romper) (Šileikaitė-Kaishauri 2014: 214-219).

Por último, con respecto a los diptongos que ya hemos tratado en el caso del español, en el alemán, por el contrario, son de un número muy reducido, concretamente son tres: [aɪ], [aʊ] y [ɔʏ]. Los tres son descendentes y ambas vocales poseen la misma duración, la segunda algo más breve y oscura que en el caso de los diptongos en español (Vicente Álvarez 1995: 23). En el caso del diptongo [aɪ] se presenta con las siguientes formas escritas: [ai], [ei], [ay], [ey] y [eih]. Son palabras como *Speyer*, *Mai* ('mayo'), *Seite* ('página'), *Nein* ('no'), etc. (Vicente Álvarez 1995: 23); en el segundo tipo de diptongos del alemán este sonido se representa gráficamente con la combinación [au]. En este caso realmente no tendría diferencia con el sonido del español: en esta lengua, por ejemplo, esa combinación en la palabra *agua* sonaría exactamente como en la palabra *tauchen* ('bucear') del alemán; por último, en el tercer tipo de diptongos

existentes en el alemán la forma gráfica que se utiliza para escribirlo es *eu*, como en el caso de la palabra *Europa*, que en español se pronunciaría con el sonido diptongado [eu], pero en alemán pasaría a ser más bien [oi]¹.

2. 2. 1. 1. LAS DIFICULTADES EN ELE

A continuación, en este apartado vamos a mencionar las diferentes dificultades que presentan los estudiantes germanoparlantes a la hora de tener que asimilar los sonidos vocálicos en español. Para ello, en este caso nos hemos basado en lo que dice Consuelo Moreno Muñoz en su artículo de 2002 titulado “El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico”:

- En el primero de los casos, en su artículo aparece la cuestión de la dificultad de los estudiantes alemanes de eliminar la diferencia entre una vocal larga y una vocal breve al hablar español. Durante un tiempo, hasta que se habitúan a la forma de hablar del español, realizan un alargamiento en algunas vocales que realmente no es necesario, debido a que sin darse cuenta siguen los hábitos articulatorios de su idioma.
- En el segundo de los casos, otra complicación viene dada por la unión de las vocales [ie] en español a modo de diptongo. En alemán, este bloque vocálico no es un diptongo, sino que se lee como el sonido de una [i] larga y por consiguiente, cuando hablan español o leen palabras que contienen estas dos vocales juntas, lo que sucede es que los alumnos lo leen como en el alemán en vez de decir [ie].
- En el tercero de los casos, otra posible dificultad al principio consistirá en la interpretación correcta o no de la diéresis española *ü*, que aparece en palabras como *pingüino*. El problema en este caso viene derivado del hecho de que esta grafía existe en el idioma alemán, que en su caso también es posible con otras vocales: [a], [o] o, incluso el diptongo [au]. Sin embargo, en esta lengua el signo diacrítico tiene un valor totalmente distinto al de la diéresis en español. En el caso de la lengua española es un símbolo que se pone encima de la u si esta va ante [e] o [i], para indicar que en esa palabra sí que se pronuncia: esto se ve en

¹ La información sobre las cuestiones fonética del español y del alemán se ha encontrado en las siguientes dos siguientes páginas de internet: [Sounds of Speech \(uiowa.edu\)](http://www.sounds-of-speech.uiowa.edu), de la Universidad de Iowa (EE. UU.) y [Aula de español - Curso de pronunciación \(uni-saarland.de\)](http://www.uni-saarland.de), de la Universidad del Sarre (Alemania).

el caso del término *paraguero*. Sin embargo en alemán se utiliza simplemente porque es un sonido completamente distinto al de la [u] al escribir y pronunciar también (Moreno Muñoz 2002: 121).

- En la cuarta de las situaciones en las que los germanoparlantes tienen problemas en el español se debe a la pronunciación correcta de algunos de los diptongos españoles. Esto no sucede porque haya dificultad de articulación de estos sonidos al pronunciarlos en español, sino porque gráficamente son iguales a algunos diptongos alemanes y, debido a esto, el alumno sufre una interferencia que resulta difícil de eliminar en muchos casos, ya que terminan pronunciándolo a la manera alemana: sobre todo en el caso de la grafía *eu*.
- Por último, se mencionan otros factores llamativos dentro de los errores del alumnado germanoparlante: por un lado, Moreno Muñoz explica que el estudiantado tiende a cambiar el timbre de la [i] según esta esté en una sílaba libre o cerrada, lo cual en español no sucede y por lo tanto es una interferencia de su lengua materna; otra cuestión que comenta esta autora es que en muchos casos la [u] tónica española llega a pronunciarse como casi una [o] entre los germanoparlantes; y por último, que, al final de las palabras, el alumnado tiende a cerrar y a alargar un poco el sonido de la [o], debido a que esto es lo que sucede en alemán (Moreno Muñoz 2002: 122).

2.2.2. LAS CONSONANTES

Para el estudio de las consonantes alemanas hemos seguido también, al igual que con las vocales, las descripciones de Vicente Álvarez (1995):

En esta obra se nos hace una descripción de los diferentes sonidos de la lengua alemana mediante una breve descripción con ejemplos de cómo se producen dichos sonidos. Nosotros nos basaremos en ello, pero lo explicaremos desde el punto de vista comparativo con el español y no nos centraremos tanto en explicar cada sonido de forma detallada:

- Con respecto a las consonantes oclusivas /t/, /b/, /p/, /d/, /k/ y /g/, el autor menciona que estos sonidos, en español tienen menor tensión muscular que en

alemán y no presentan una aspiración. En alemán, varios de estos fonemas tienen la variante aspirada: /p/, /d/, /k/ y /t/. Eso depende de la posición en la que se encuentre el sonido correspondiente dentro de la palabra: por ejemplo si se pronuncia una [p] en posición inicial seguida de una vocal, ésta se producirá seguida de una breve expulsión de aire como sería en el caso de la palabra que pone como ejemplo entre otras *Pest* ('peste'). Otro factor que se debe mencionar y que resulta diferente al español es el sonido de la [b], que en la lengua alemana se parecería más a una [p] debido a que la tensión y presión de los labios es mucho mayor que en español (Vicente Álvarez 1995: 28-32).

- En el caso de las fricativas esta lengua tiene mucha más variedad que el español de este tipo de sonidos y estos son los siguientes: /v/, /f/, /s/, /z/, /ʒ/, /ʃ/, /j/, /ç/. De estos sonidos los que no tiene presente el español son /v/, /z/, que representa a la [s] sonora, /ʒ/, /ʃ/, /ç/. Nosotros vamos a comentar algunas de ellos que nos resultan interesantes: en primer lugar, el sonido de la [s] sonora es una diferenciación del sonido que surge cuando este aparece a principio de una palabra, como es el caso de *Sonne* /'zɔnə'. En segundo lugar, queremos hablar del sonido /ʃ/, que es muy característico del alemán (Vicente Álvarez 1995: 33-38).
- El tercero de los tipos de consonantes que existen dentro del idioma alemán y que se mencionan en el libro de Vicente Álvarez son las nasales, que en alemán se corresponden con los siguientes: /m/, /n/ y /ŋ/. El único de los sonidos que resulta diferente para los hispanohablantes es el tercero: /ŋ/. Este se trata de un sonido nasal de orden velar, que en alemán escrito se representa con la letra <n> seguida de una <g> en palabras como *singen* ('cantar'), *Zeitung* ('periódico'), etc.
- Con respecto a los sonidos de las consonantes laterales laterales en el alemán existe tan solo un tipo de fonema: la /l/. Este sonido se produce igual que en el caso del español y por lo tanto no resulta complejo de entender, tanto para los que aprenden español que sean germanoparlantes, como para los hablantes de alemán que aprendan la lengua española.
- En cuanto a los sonidos vibrantes, o sea el sonido de la r, en alemán existen dos posibilidades para su pronunciación: /r/ y /ʀ/. No se considera que una sea más correcta que la otra, simplemente son variaciones regionales. La primera que

menciona Vicente Álvarez, la /ʁ/, es la que corresponde con el sonido uvular, muy similar a la pronunciación que se utiliza en francés; la segunda de ellas se produce como la española colocando el ápice de la lengua en el alveolo, creando una vibración, pero con la característica de que se produce un sonido más fuerte que en el idioma latino (Vicente Álvarez 1995: 39-43).

- Un tipo de consonante que no existe en el caso del español desde el punto de vista fonológico, pero sí en el del alemán, es la laríngea /h/. En español, cuando se escribe este grafema, no se pronuncia, sin embargo, en alemán, sí. Lo que sucede es que se produce un sonido de aspiración. Dentro del español este sonido sólo existe de forma dialectal, en la zona de Andalucía y Canarias, y en algunas regiones de Hispanoamérica. Igualmente, en el caso del alemán, este sonido solo se pronuncia en caso de que aparezca en posición inicial ante vocal, en sufijos como *-heit* o *-haft* y algunas veces en posición intermedia, pero en esta última situación, la mayoría de las veces no se produce el sonido y simplemente es muda como en español. Por ejemplo en la palabra *Hund* (/hʊnt/) ('perro') sí que se realizaría el sonido aspirado, mientras que en *ziehen* (tʰi:ən/) ('arrastrar, tirar de'), no. Simplemente se usa en este segundo caso como indicador de que la vocal es larga
- Por último, este autor menciona las consonantes africadas y las combinaciones de sonidos consonánticos en alemán, tales como [pl, pr, pf, tr, ts, kl, kn, fl, fm, ft, etc.]. Uno de los sonidos que resulta característico es el de /kv/, que gráficamente se representa como <qu>, cuya lectura es diferente a la del español. También se nos habla de las que se componen por una oclusiva sorda y una nasal (/kn/), de las que están formadas por una oclusiva sonora y una líquida (/bl/, /br/, /dr/, /gl/ y /gr/). Unos ejemplos de palabras donde aparece este tipo de combinación serían *blau* ('azul') o *drängen* ('urgir, correr prisa'). Y existen muchas otras. Dentro de este mismo párrafo vamos a mencionar el caso de las consonantes geminadas, es decir, la repetición de sonidos consonánticos iguales. Estos sonidos, aunque se escriben como dobles gráficamente, en realidad se leen como uno solo en la lengua alemana: *kommen* ('venir'), se lee como /'kɔmən/ y no como /'kɔmmən/. Solamente se produciría este efecto cuando se tratan de palabras compuestas en las que una palabra termina con una consonante y la

siguiente empieza con la misma: *annehmen* ('suponer, aceptar'). Esta palabra se leería como /'anne:mən/ (Vicente Álvarez 1995: 44-50).

2. 2. 2. 1. LAS DIFICULTADES EN ELE

El sistema de consonantes conlleva un contraste más complejo entre ambas lenguas basado en las siguientes posibles opciones: en primer lugar estaría la existencia de sonidos que no están presentes en el sistema fonológico de la otra lengua; en segundo lugar, la presencia de fonemas que son iguales en ambas lenguas, pero con representación distinta en la lengua escrita; en tercer lugar estaría la disponibilidad de grafemas que son iguales en ambas lenguas, pero que en realidad se pronuncian de manera diferente; y en cuarto lugar, la presencia del mismo grafema en los dos idiomas, cuyo sonido comparten, pero que al mismo tiene un elemento diferenciador en ambas lenguas (Moreno Muñoz 2002: 122). A continuación vamos a comentar cada uno de estos casos:

En primer lugar, en la cuestión sobre los fonemas del español que no están presentes dentro del sistema fonológico del alemán, la autora considera que la única dificultad que podrían acarrear sería la de conocerlos por primera vez, pero que una vez aprendidos y practicados se empezarían a dominar con el tiempo. A este respecto, afirma:

Uno de estos, además, por causa del yeísmo ya no se utiliza prácticamente entre los hablantes, por lo que estos sonidos se reducirían a tres: se trata del sonido /k/. Este ha dejado de usarse por la mayoría de los hablantes y tan solo se utiliza por lo general el fonema /y/. Este segundo, se parece mucho al sonido alemán /j/ que aparece en palabras como *jung* (joven) o *Jäger* (cazador). En español es un sonido más fuerte que en alemán, pero se podría recurrir al parecido de los sonidos a la hora de explicárselo a los estudiantes. En cuanto al sonido /θ/, Moreno Muñoz recomienda explicarlo a través del inglés, ya que realmente se trata del mismo sonido que realizaría un angloparlante en el momento de pronunciar la combinación [th] en palabras como *the* (el), *this* (esto) o *through* (a través) (Moreno Muñoz 2002: 122).

En segundo lugar, con respecto a los fonemas que son iguales en las dos lenguas, pero que tienen diferente representación gráfica, para mostrar los que son, en el artículo

la autora pone una tabla de estos, tal y como hizo en el caso anterior. Dentro de esta clase de consonantes del español, la autora considera que no surgiría mucho problema para el estudiante, aparte de la confusión al comenzar a aprender la lengua, por la diferente representación gráfica del sonido. Sin embargo, esto desaparecerá con el tiempo una vez que el estudiante se haya acostumbrado a ello. En sus propias palabras:

La mayor dificultad la originarán, no obstante, los casos en los que aparecen una serie de grafemas que existen tanto en español como en alemán, pero que no coinciden en el valor fonético que representan en cada una de las lenguas. Este hecho hace que el estudiante ponga en relación estos grafemas con los existentes en su lengua y, por lo tanto, al principio, se cree el reflejo de aplicarle el mismo valor fonético (Moreno Muñoz 2002: 123-124).

En tercer lugar, habla de los grafemas que coinciden en ambas lenguas, pero que tienen diferente pronunciación. En este apartado se nos habla de diferentes letras que dan problemas a los estudiantes germanohablantes, como las siguientes que vamos a mencionar a continuación:

- En la primera de las cuestiones menciona el grafema <ch> que en alemán se corresponde fonológicamente con los fonemas /x/ y /ç/; por ejemplo, en alemán en las siguientes palabras la doble grafía <ch> se pronunciaría de forma distinta: *achten* (/axtən/) ('atender') y *ich* ('yo') (/iç/). Sin embargo, esta doble grafía en español se corresponde en la pronunciación con la africada /tʃ/: *chicle* (/tʃikle/).
- En la segunda cuestión, la solución que propone la autora para eliminar la confusión de los alumnos, que utilizarían el sonido alemán al hablar español, es decirles que la pronunciación es exactamente la misma que se usaría en alemán con la representación gráfica de [tsch] en palabras como *Tschechien* ('Chequia').
- En el tercero de los sonidos problemáticos para los germanoparlantes se nos habla de la grafía <g>, que siempre un hablante de alemán pronuncia como [g], mientras que en español existen dos posibilidades para pronunciarlo: /g/ o /x/, dependiendo de la vocal que acompañe: dos ejemplos mostrando esta diferencia podrían ser *gato* (/gato/) y *jeta*

(/xeta/). Aquí, por lo tanto, habría que explicarles a los alumnos esa diferencia y practicarla para que la asimilen.

- En el caso de la letra <h>, los alemanes tendrían la tendencia de pronunciarla, tal y como, por ejemplo, sucede también en la lengua inglesa.
- Otro grafema que puede llegar a ser problemático para el estudiantado germanoparlante de español es la pronunciación española de la letra <j>. En alemán es más bien parecido a cuando en español se escriben las grafías <y> o <ll>, sin embargo en el caso del español la letra <j> se pronuncia como /x/, aunque es un sonido un poco más fuerte en el español europeo estándar que en caso del alemán.
- También genera confusión durante el aprendizaje de la lengua española la pronunciación de la grafía <qu>, debido a que en alemán este sonido es representado por el sonido [kv] como en la palabra *Quark* ('requesón') que se representaría como /kvark/, mientras que en español en realidad sería leído como una [k]. La palabra *queso* un alemán la leería como /kveso/ (Moreno Muñoz 2002: 126).
- Otro sonido que es muy típico entre los estudiantes de ELE en cuanto a su dificultad de su producción es la vibrante múltiple que se escribe con la grafía *r* inicial o *rr*. Este sonido suele resultar muy complicado de realizar, ya que, en alemán, el grafema <r> se pronuncia como un sonido velar o uvular como en el francés: por ejemplo esto sería en la palabra alemana *brauchen* ('necesitar') que se transcribe fonéticamente como /brʌuchən/.
- Otro sonido que lleva a problemas de confusión fónica entre los estudiantes germanoparlantes es el del grafema <v>, que el estudiantado asocia al fonema que utilizan en su lengua (/v/). Sin embargo, en español ya no se utiliza este sonido y ahora se utiliza exactamente el mismo fonema que para la letra : por lo tanto, el sonido que se utiliza al pronunciar palabras como *vibra* es /b/ y se transcribe entonces como /bibra/. El problema aquí proviene de que en alemán sí que son sonidos diferentes, por lo que el alumnado tendría que desacostumbrarse a utilizar el fonema /v/ en español.

- El último de los grafemas que se comparten en ambas lenguas, pero que tienen un valor fonético diferente en cada una, es el grafema <z>. En español, esta grafía está representada por el fonema /θ/ que ya hemos mencionado anteriormente. Sin embargo, la lectura de este grafema en alemán se llevaría a cabo mediante el fonema /ts/ (Moreno Muñoz 2002: 126).

En cuarto y último lugar están los sonidos que coinciden tanto en la grafía como en su pronunciación, pero que presentan un rasgo distintivo en cada una de las lenguas que los hacen sonar un poco diferentes:

- En este grupo estarían en primer lugar los sonidos oclusivos /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/. Los primeros se realizan en alemán con una pequeña expulsión de aire al ser producidos, mientras que en español no. Moreno Muñoz menciona el siguiente caso:

Un germanófono tenderá a hacer una pausa antes de articular la segunda [d] y la pronunciará como oclusiva, por lo que habrá que hacerle notar la ausencia de pausa en español y la correcta articulación del sonido como [ð] (Ibid 2002: 126).

- Otra cuestión que resulta diferente entre ambas lenguas es la pronunciación de la grafía <s> en algunos casos. En español siempre será realizado mediante el fonema /s/. No obstante, en alemán, dependiendo de la posición de la grafía <s> dentro de la palabra, podrá ser pronunciado como una s sonora (/z/) o una <s> sorda (/s/). Un ejemplo de esta particularidad está en la palabra sol, *Sonne*, que se transcribe como /zonə/.
- La tercera y última de las cuestiones que trata en este apartado la autora es la cuestión de la no existencia de los sonidos fricativos (o aproximantes) en la lengua alemana, por lo que se debe enseñar a los estudiantes cómo producir estos sonidos según la distribución de las letras en las palabras. Concretamente, la autora dice lo siguiente sobre tres casos en los que sucede esto:

Debe enseñarse al alumno en qué distribuciones aparecen en nuestra lengua: [β] cuando no va en posición inicial ni precedida de m o n; [ð] cuando no está en posición inicial ni precedida de n o l. (Moreno Muñoz 2002: 126).

3. SEGUNDA PARTE: APLICACIÓN DIDÁCTICA

3.1. CONTEXTUALIZACIÓN

En esta sección realizamos el análisis de diferentes errores de pronunciación de un conjunto de nueve alumnas en total, procedentes de dos universidades alemanas: la del Sarre, que está situada en el suroeste del país, y la de Duisburg-Essen, que se localiza en la zona central en la región que hace frontera con los Países Bajos. Para la selección de las diferentes participantes nos hemos basado en dos niveles: por un lado, hemos juntado los niveles A1 y A2 como niveles principiantes, ya que hemos considerado que no habría demasiada diferencia entre las estudiantes, debido a que se trata en este caso de aprendientes de la academia de idiomas, que no tienen una asignatura de fonética al contrario de lo que sucede en los grados de *Romanistik* (o romanística²), donde existe una asignatura concreta para que el alumno se especialice en el tema. En este grupo se encuentran: Antje, Brigitte y Emma. Por otro lado, hemos contactado con un total de seis estudiantes del nivel B1: Lisa, Anna, Margareta, Lisa M., Clara y Aylin. Habíamos contactado también con dos estudiantes masculinos, uno de la universidad del Sarre y otro de la universidad de Duisburg-Essen, en este caso de un nivel intermedio alto B2, pero, al tratarse de muy pocos en comparación con el número de estudiantes de género femenino, la decisión final fue considerar solo las estudiantes mujeres. Nos habría gustado concretamente trabajar el caso del nivel intermedio alto casi avanzado, ya que se pretendía comprobar si esto se detectaba también en sus conocimientos de pronunciación, pero al tratarse de una sola persona no se podría hacer una comparación

² *Romanistik* implica el estudio del español y de, al menos, otra lengua romance como el francés, mientras que *Hispanistik* se centra en el estudio del español.

con otros estudiantes de su mismo nivel y, a nuestro parecer, no se obtendrían resultados válidos.

Excepto en uno de los casos, las participantes seleccionadas son algunas de las alumnas con las que tuve contacto durante mi experiencia de prácticas en la Universidad del Sarre durante los pasados meses de enero y febrero de este mismo año 2024. Algunas de ellas, Anna Cleo, estudiante del grado en *Hispanistik* (o hispanística) con la especialidad de *Lehramt* (docencia) y Margareta y Anna, que en su caso pertenecen al grado en *Language Science* (ciencias de la lengua), en ambos casos son estudiantes de la facultad de filología; al mismo tiempo, otra de las estudiantes que hemos contactado para este trabajo, Aylin, pero que en su caso pertenece a la universidad de Duisburg-Essen, también tiene una formación en filología hispánica, ya que está haciendo el grado en *Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen- Bachelor Französisch und Spanisch* (enseñanza de francés y español en Educación Secundaria). Por otro lado, el resto de las estudiantes pertenecen al *Sprachenzentrum* de la Universidad del Sarre (Centro de Idiomas) y no tienen ninguna relación con los estudios de romanística, sino que lo hacen por aprender una lengua más o por afición. De este grupo de seis personas, tres de ellas (Antje, Lisa y Brigitte) tienen una edad superior a los sesenta años y, aparte de asistir a este curso-no tienen ninguna relación con la universidad; mientras que las dos restantes (Emma y Lisa) son estudiantes universitarias que en muchos casos realizan el curso o para conseguir los créditos que les hacen falta en su formación académica o porque les apetece aprender una nueva lengua.

Lo que haremos para el análisis de los errores de las personas mencionadas en el párrafo anterior será seleccionar unos sonidos que, tras el análisis, hemos comprobado que resultan complicados para los estudiantes germanoparlantes de Español como Lengua Extranjera. Para ello, se han elaborado diferentes tablas para cada uno de los niveles, siguiendo el método que propone Dolors Poch en su libro *Fonética para aprender español: pronunciación* (1999). Dicho método consiste en enumerar las diferentes características de los sonidos que contienen errores para poder realizar el correspondiente análisis, basándose en este caso en la lengua materna de las correspondientes alumnas seleccionadas.

Para la selección nos hemos basado en la información que hemos encontrado en nuestra lectura bibliográfica sobre los errores de los hablantes germanófonos y, por lo tanto, hemos tenido en cuenta los siguientes: trabajar con diferentes palabras que

aparecen en unos fragmentos seleccionados (los textos *Navidades con carácter latino: Venezuela*, para un nivel A2, y *Valladolid, la ciudad secreta*, para un nivel B1). Estos textos forman parte de la página web *Habla cultura. Recursos para estudiantes y profesores de español* (s.f.) y los hemos seleccionado y adjuntado al final del todo, a continuación del apartado de las fuentes bibliográficas, en el apartado de los anexos del Trabajo.

En el caso de los niveles iniciales (A1 y A2), hemos decidido trabajar con los fonemas /e/ en sílaba final de palabra, la r múltiple /r/, el sonido de la zeta /θ/, la /i/ cuando va en un diptongo y el fonema africado /tʃ/ que gráficamente se representa como <ch>. Estos sonidos proceden de las palabras: *carácter, reúne, maíz, gaitas y champán*, y los hemos enumerado según el orden de aparición de los diferentes fonemas en este párrafo, ya que cada uno de ellos se corresponde con una palabra.

Para el nivel intermedio, los sonidos que hemos decidido trabajar son los siguientes: el fonema /g/ ante la letra <a> en comparación con el fonema /x/, el fonema /t/, la combinación de los fonemas /k/ + /θ/, el fonema bilabial /b/ y el fonema vocálico /u/ en sílaba tónica. En este caso, las palabras que queremos analizar son: *elegantes, permitan, reconstrucción, vinos y lluvia*.

Por último, queremos añadir que, en nuestro caso, la manera en que hemos trabajado ha sido a través de los audios grabados por las diferentes alumnas de forma espontánea, sin que ensayaran antes el texto que iban a leer. De esta manera buscábamos que la lectura del texto fuera lo más natural posible dentro del hecho de que una lectura de un texto no es tan espontánea como el hablar. Igualmente, nuestra elección de trabajar mediante el uso de los textos en vez de pedirles a los estudiantes que hablaran de forma libre se basa en el hecho de que pretendíamos que todos produjeran el mismo tipo de estructuras, centrándonos en los sonidos en este caso. De esta forma, podríamos comprobar qué tipo de errores se repiten entre estas estudiantes de las universidades del Sarre y Duisburg-Essen y cuáles son algo más puntual, que se podría considerar como un descuido del momento.

Para poder trabajar con los diferentes contenidos de cada estudiante, se ha elaborado una transcripción de cada una de las lecturas de los dos textos elegidos. Es importante remarcar que en estas transcripciones también están presentes las de los dos informantes masculinos que han participado en el estudio, puesto que en el momento de

su realización no teníamos del todo claro si íbamos a trabajar con esos datos o no. Igualmente hemos decidido mantener dichas transcripciones dentro de nuestra lista por si resultan útiles en otras investigaciones. Todos estos datos y, por consiguiente las transcripciones, están adjuntados en el apartado de los anexos.

3.2. ANÁLISIS

En este análisis, para que no resulte muy abrumador todo junto, hemos decidido trabajar primero con los niveles A1 y A2 y a continuación con el nivel intermedio B1. Cada uno en un apartado delimitado.

Al inicio de cada uno de los dos apartados se expondrá la tabla que hemos elaborado con la información de cada uno de los sonidos que hemos decidido trabajar y seguidamente, de cada uno de ellos, se hará un análisis de si se ha producido un error y la razón que pensamos que ha llevado al alumno a ello.

3.2.1. NIVELES INICIALES A1 Y A2

Enunciado	Sonido erróneo	Modo de articulación	Punto de articulación	Cuerdas vocales	Apertura (vocales)	Ant./ post. (vocales)
Navidades con carácter latino	/e/				Semicerrada	Anterior
Toda la familia se reúne	/r/	Vibrante múltiple	Alveolar	Sonora		
Un pastel de maíz relleno de pollo	/θ/	Fricativa	Interdental	Sorda		
bailar gaitas	/i/				Cerrada	Anterior
Tomamos ch ampán	/tʃ/	Africada	Post alveolar	Sorda		

1. SONIDO [e]

El primero de los sonidos por corregir en el caso de las estudiantes de los niveles A1 y A2 de la lengua española es la letra <e> en posición final de palabra seguida del sonido [r]. Se ha escogido este sonido concreto para el análisis, debido a que se trata de un error que hemos podido detectar en muchos casos entre los estudiantes alemanes con los que hemos podido estar en contacto durante la experiencia Erasmus en la Universidad del Sarre. En el caso de las estudiantes con las que se ha hecho este estudio (tres en total), hemos podido comprobar que dos de ellas realizan este error al pronunciar la palabra *carácter*, aunque de manera muy sutil. Estas son Emma y Brigitte, la primera de un nivel A2 y la segunda de un nivel A1.

Lo que sucede en ambos casos es que recurren a la combinación de sonidos que se usa en su lengua materna, el alemán, que consiste en este caso en alargar el sonido vocálico de la [e], debido a que el del sonido consonántico [r] pasa a convertirse en una especie de [a] a modo de Schwa. Por lo tanto, estas dos estudiantes habrían pronunciado algo como [karaktea] en vez de usar una [e] breve y la [r] simple que se utiliza en esa posición de palabra en español. Para nuestra sorpresa, la estudiante Antje, del nivel A2, ha realizado el sonido de forma correcta mediante la fonología española [ka'ra'k'ter], por lo que consideramos que no habría mucho que comentar en su caso.

Este tipo de error consiste en una interferencia de la lengua materna, concretamente sería del tipo en el que el alumno recurre a la combinación fonológica existente dentro de su lengua cuando habla una L2/E. Por consiguiente, no vemos necesario que debamos ayudar al estudiante a pronunciar los sonidos de la forma correcta, puesto que en este caso consideramos que no resultaría difícil que adquiriera dichos sonidos por su cuenta. El trabajo del profesor sería el de ayudar al alumnado a desacostumbrarse a su sonido materno en el momento en que hable español. Por ello deberá exponerle a la combinación sonora de la lengua romance hasta que se acostumbre a ella.

2. SONIDO [r]

El segundo de los sonidos es el de la consonante vibrante múltiple [r], que siempre genera complicaciones entre muchos estudiantes de lengua española, no solo en el caso de los alemanes. Entre las estudiantes germanoparlantes con la que se está trabajando, se ha podido comprobar esta cuestión muy de cerca. En este caso, el sonido que estamos analizando se encuentra dentro de la palabra *reúne*, donde, al iniciar con el sonido consonántico vibrante, en la lengua romance se utiliza el sonido vibrante múltiple. Sin embargo, dos de las estudiantes (Emma y Antje en este caso) han utilizado el sonido vibrante simple debido a la dificultad que presenta la reproducción del múltiple. Al contrario que ellas, Brigitte curiosamente sí que ha utilizado el sonido de la erre doble en la palabra, aunque se podría decir que un poco más suave de como lo haría un hablante nativo de la lengua española.

En este caso consideramos que el error no se debe a una situación de interferencia de la L1 de las alumnas, como sucedía en el caso anterior, sino que proviene del hecho de que el sonido de erre vibrante múltiple no existe dentro del sistema fonológico del alemán y por lo tanto les resulta muy complicado llegar a producirla de forma natural sin mucha práctica. De hecho, en muchos casos los estudiantes no llegan a ser capaces de producirla de la manera correcta y tan solo pasan a utilizar el sonido de su lengua. Sin embargo, este no es el caso. Si fuera así, los estudiantes habrían recurrido al sonido de la [R] uvular que se utiliza en alemán y en francés, pero sin embargo han reproducido el de la [r] alveolar.

A nuestro parecer, la decisión inconsciente de las alumnas Antje y Emma de utilizar el sonido simple se debe a que buscan la facilitación de la pronunciación de la palabra; al mismo tiempo muy probablemente podría deberse a que posiblemente todavía no hayan logrado dominar el sonido de la vibrante múltiple debido a que aún se encuentran en un nivel inicial de la lengua y han tenido poco contacto con ella. Por lo tanto la manera de corregir esta cuestión, en nuestra opinión, sería por un lado mostrándoles a las alumnas las reglas de combinación de las [r] múltiple y simple dentro del sistema fonológico español, pero, sobre todo, tener paciencia durante el proceso de aprendizaje de reproducción de ese sonido.

3. SONIDO [θ]

El siguiente de los cinco fonemas que queremos trabajar [θ] es uno que no está presente dentro de la fonología del idioma alemán y por lo tanto hemos considerado que sería interesante ver cómo lo realizan las estudiantes para ver si resulta complicado o no entre ellas. En cuanto a este sonido consonántico interdental fricativo sordo existe unanimidad entre las tres estudiantes (Antje, Emma y Brigitte) en su pronunciación, debido a que todas lo representan en su lectura con el sonido [s] debido a que en su lengua materna no existe el sonido de la [θ]. Dentro del texto, la palabra donde aparece este sonido que queremos trabajar es la siguiente: *maíz*. Sin embargo, las estudiantes lo pronunciaron como [ma'is]. Por lo tanto, hemos podido ver que existe una dificultad para producir este sonido entre los estudiantes germanoparlantes, al menos en el caso de los estudiantes de la universidad del Sarre, que es donde estudian estas tres aprendientes de Español como Lengua Extranjera, cuyos resultados estamos analizando en este estudio fonológico.

Una teoría que tenemos sobre este respecto es que esto se debe, aparte de porque no existe el sonido en su lengua, por la dificultad de producir el sonido en esa posición de la palabra. Al estar precedido por un hiato [a.i], si practicamos este sonido conscientemente, podemos apreciar que puede resultar un poco complicado para alguien que no esté acostumbrado a producirlo. Igualmente se piensa que también influye el hecho de que está en posición final de palabra.

Al mismo tiempo, cabe remarcar que en el idioma alemán sí que existe la grafía <z>, que es la que aparece en este caso representada en la palabra español *maíz*, pero, sin embargo, se pronuncia de otra manera en la lengua germánica: [ts]. Aun así el error en este caso no se debe a una transferencia de la L1 de las estudiantes, puesto que no se utiliza el fonema alemán al leer la palabra española, sino que se recurre a un sonido conocido por ellas y más fácil de producir. Por lo tanto, como sucedía con la letra comentada en el apartado anterior (<r>), para su trabajo en clase se propone que se trabaje la producción del sonido, en todas las posiciones de la sílaba, pero sobre todo en la final, que es la que resulta más problemática.

Igualmente consideramos importante que pensamos que el error producido en este caso no resultaría tan grave como los anteriores, debido a que dentro de la lengua

española existen variantes en las que el sonido [θ] es pronunciado con una [s], tal y como han hecho las estudiantes alemanas al leer el texto que les hemos propuesto. Por lo tanto, en este caso, a nuestro parecer, sería interesante mostrarles que existen dos variantes posibles de pronunciar los grafemas <c^ei>, <z> en español.

4. SONIDO [i]

El cuarto sonido que hemos seleccionado para nuestro análisis de los diferentes errores de las alumnas alemanas de niveles A1 y A2 es el de la vocal [i]. En este caso, concretamente, se ha querido trabajar como tratan los estudiantes este sonido dentro de la palabra *gaitas*, en la que este sonido aparece dentro de un diptongo precedido por el sonido vocálico [a]. Nuestro objetivo era comprobar si las alumnas leían el conjunto vocálico como una unidad o si lo separaban en forma de hiato y para nuestra sorpresa tan solo una de las estudiantes lo ha hecho de forma incorrecta: Antje.

Ella ha alargado el sonido de la [i] como sucedería en su lengua materna en esa posición de sílaba, lo que hace que las dos vocales se separen, puesto que la <i> pasaría a ser una vocal tónica, como sucedería en el nombre *María* del español, aunque con las vocales situadas en el orden contrario. Por consiguiente, lo que sucede es que la palabra que pronuncia la estudiante es entonces *gaítas* y no *gaitas*. Las otras dos aprendientes de Español como Lengua Extranjera no realizan ningún error a este respecto a pesar de tener un nivel inicial del idioma romance y lo pronuncian de la forma correcta: ['gáit̪as]. A pesar de que, como ya hemos mencionado anteriormente en el apartado teórico, los alemanes tienden a cambiar el timbre de la vocal [i] según esta se encuentre en sílaba abierta o cerrada, tal y como ha hecho Antje; las otras dos estudiantes, Emma y Brigitte, han seguido las normas fonológicas españolas de combinación de los diferentes sonidos dentro de una misma palabra.

El error producido en este caso por la estudiante Antje se debe, por lo tanto, a una transferencia del sistema fonológico alemán en su aprendizaje del español. Concretamente al uso de las normas fonológicas de acoplamiento de los sonidos en una palabra: en este caso de los sonidos vocálicos. Por eso, queremos proponer como manera de corregir este error el utilizar los ejercicios que explica Dolors Poch en su libro de 1999 sobre la fonética combinatoria: trabajando con las diferentes estudiantes en este

caso cómo funciona la unión (o separación) de los sonidos vocálicos que están juntos dentro de un mismo término. Para ello estaría bien introducirlas en las reglas de acentuación, sobre todo en el caso de las tildes que provocan que un diptongo se convierta en hiato, como en las palabras *búho* o *freír*. Al mismo tiempo, vemos importante remarcar a las alumnas que en el español no existe una diferencia entre vocal larga y breve, por lo que en realidad no deberían alargar el sonido de la vocal <i> aunque se encuentre en posición tónica.

Queremos añadir que nos ha resultado una sorpresa que las otras dos aprendientes de ELE no realizaran este error al leer el texto puesto que, concretamente una de ellas (Emma), comparte aula con Antje del nivel A2. Por ello se ha llegado a la conclusión de que posiblemente se trate de un descuido por parte de Antje durante la lectura del texto. Debido a que, como ya se ha explicado en la contextualización de esta parte de la investigación, se les pidió a los alumnos que no ensayaran la lectura del texto para que resultara lo más espontánea posible.

5. SONIDO [tʃ]

El último de los sonidos que hemos querido analizar dentro de las lecturas de las estudiantes de los niveles iniciales A1 y A2 es el que se representa gráficamente con la combinación de letras <ch>. Hemos escogido este sonido que pertenece a los que existen gráficamente en ambas lenguas indoeuropeas, pero que sin embargo tiene diferentes representaciones fonológicas en cada uno de los idiomas. En el caso del alemán el sonido se representa con los fonemas /x/ y /ç/ según la vocal que preceda a este grupo de consonantes: si se trata de los sonidos [e, i, ü, los diptongos que tengan *Umlaut* y ä] se pronunciaría con el fonema /ç/ como sería el caso de la palabra *ich*; el fonema /x/ aparece con las otras vocales: <a, o, u>. Sin embargo, en español el sonido es producido mediante el fonema [tʃ], que no existe dentro del sistema fonológico del alemán. Por ello, y porque hemos leído que se trata de uno de los sonidos que dan problemas a los germanoparlantes, hemos decidido realizar el análisis de cómo los han reproducido en este caso Antje, Emma y Brigitte.

En este caso hemos podido comprobar que dos de las aprendientes de Español como Lengua Extranjera han pronunciado el sonido de la forma correcta, mientras que

una de ellas (Brigitte) ha pasado a pronunciar algo como /xampan/, puesto que interpretamos que ha utilizado el sistema de la lengua alemana de combinar el sonido del grafema <ch> con las diferentes vocales que existen en esa lengua germánica. En la palabra que se está trabajando (*champán*) el sonido aparece delante de una <a>, la cual en alemán indicaría que se debe usar el sonido /x/ como ya se ha indicado en el párrafo anterior. Lo curioso en este caso es que en alemán este suceso se da cuando el sonido va después del sonido vocálico, puesto que realmente el grafema <ch> no aparece en otra posición en esta lengua.

Debido a las conclusiones a las que hemos llegado, el error en este caso se trataría otra vez de una interferencia de la lengua materna de la alumna en cuanto a la combinación fonológica de los sonidos. Aquí proponemos trabajar mediante la labor del profesor de mostrar a las alumnas el sonido correcto que se utiliza en español, mostrándoles cómo se produce en la boca y ayudando a las estudiantes a desacostumbrarse a usar el sonido de su lengua materna en el momento en que estén hablando español. Se tendrían que realizar ejercicios de repetición del sonido, primero de forma individual para poder identificarlo poco a poco, posteriormente dentro de una palabra y posteriormente dentro de una frase. Igualmente, no consideramos que resultara muy complicado trabajar con ello una vez que se haya logrado identificar el sonido suelto.

Algo que nos parece llamativo en este caso y que, por lo tanto, queremos comentar brevemente, es el hecho de que ninguna de ellas recurra al sonido francés [ʃ] al leer la palabra, puesto que es lo que suele suceder en muchos casos cuando los aprendientes germanoparlantes se encuentran con términos de origen galo. Sobre todo nos ha llamado la atención con respecto a la estudiante Brigitte, que ha sido la única de ellas que no ha utilizado la pronunciación española del sonido y ha recurrido a la alemana /x/. Dentro de la propia lengua alemana tienden a usar una pronunciación muy francesa en el momento en que se utilizan términos provenientes de esa lengua. Sin embargo en este caso, de forma a nuestro parecer extraordinaria, no ha sido así.

3.2.2. NIVEL INTERMEDIO B1

Enunciado	Sonido erróneo	Modo de articulación	Punto de articulación	Cuerdas vocales	Apertura (vocales)	Ant./ post. (vocales)
Se sostienen sobre unas elegantes columnas	/x/	Fricativa	Velar	Sorda		
Siempre que el sol y el buen tiempo lo permitan	/t/	Oclusiva	Dentoalveolar	Sorda		
el rey Felipe II ordenó la reconstrucción	/k/ + /θ/	Oclusiva Fricativa	Velar Dental	Sorda Sorda		
La riqueza de su gastronomía y sus vinos.	/b/	Oclusiva	Bilabial	Sonora		
Donde resguardarse de la lluvia	/u/				Cerrada	Posterior

1. SONIDO [x]

El primero de los sonidos en el caso del nivel bajo intermedio B1 es el de la oclusiva velar sonora /g/. Hemos seleccionado el fonema para nuestro análisis debido a que existe una confusión muy típica entre los estudiantes germanoparlantes al aprender español, la cual consiste en desconocer la diferencia de uso entre los fonemas /g/ y /x/ cuando aparecen palabras que tienen el grafema <g> en el idioma romance. En el caso del alemán, la letra se pronuncia mediante el sonido [g], mientras que en español, dependiendo de la vocal que tenga después, será un sonido [x], si va ante una *a*, una *o*, o una *u*; o un sonido [g] si va junto a una *i* y una *e*, que además van precedidas de una *u* como en la palabra *guerrero*. En el caso de que no lleva esta <u>, pasaría no obstante a ser pronunciado como el sonido [x].

Dentro de nuestro análisis mediante la escucha de las lecturas de cada una de las estudiantes, ha habido tres casos de alumnas que nos han llamado la atención en cuanto al error que han cometido al producir el sonido, pues dos de ellas son estudiantes que han asistido a un curso de fonética del español y sin embargo han cometido un fallo muy interesante. Ellas son Margareta, Anna y Lisa. La palabra que estamos analizando para ver cómo se produce el sonido al leerlo es *elegante*, que estas tres estudiantes han reproducido mediante el sonido fricativo velar sordo de la jota, cuando como ya hemos mencionado debería producirse mediante la oclusiva velar sonora /g/. Para producir este sonido, por lo tanto, se aprecia que las estudiantes realizan una pausa de milisegundos antes de hacer el sonido de la jota, puesto que resulta complicado pasar del sonido vocálico de la [e] al otro. Al usar el sonido de la [g] resulta mucho más fácil pronunciar ambos sonidos sin que exista una separación; por eso, pensamos que el error se puede deber a que han realizado dicha pausa que los ha llevado a hacer un cambio en el sonido. Lo interesante es que en el caso de las tres estudiantes ha sido el mismo y por lo tanto existe una tendencia a nuestro parecer a cambiar un sonido por el otro. Generalmente sucede cuando la consonante se encuentra ante las vocales <e> e <i>, pero en este caso se ha dado ante una <a>. En cuanto al resto de las estudiantes: Aylin, Clara y Lisa, consideramos que en el caso de este fonema no hay mucho que comentar puesto que lo han pronunciado correctamente.

Dadas las circunstancias en esta situación el error de las tres aprendientes alemanas no se debe a una interferencia de la lengua materna de las estudiantes que estamos analizando, sino más bien a una típica confusión que existe entre los aprendientes de ELE con respecto a cuando se utiliza el fonema /g/ cuando aparece la grafía <g> y cuándo sin embargo se debe pronunciar mediante el fonema /x/. Por ello opinamos que la manera de trabajar esta cuestión con el alumnado es, en primer lugar, exponiéndose las reglas que existen para la distribución de estas dos variantes fónicas del grafema <g>, mostrándoles ejemplos para que lo puedan escuchar directamente con ejemplos reales; en segundo lugar, consideramos que a continuación se debería trabajar directamente con ejercicios de lectura de diferentes textos para que los estudiantes asimilen estos contenidos con la práctica. Un buen ejemplo de este tipo de ejercicio podría ser el de repetir refranes que primero diga el profesor y que, seguidamente, tengan que repetir los alumnos. Además será un reto muy entretenido el intentar producir los

diferentes sonidos recitando los diferentes fragmentos del refrán lo más rápido que se pueda.

1. SONIDO [t]

El siguiente de los sonidos que hemos elegido trabajar es el fonema plosivo, ápico-coronal-supradental sordo /t/ dentro de la palabra *permitan*. Se ha decidido introducirlo en el análisis que se está llevando a cabo, puesto que hemos podido comprobar que existe una diferencia, aunque sutil, en la producción del sonido en alemán con respecto a cómo es el del español. Esto se debe a que en el caso de la lengua germana se produce una pequeña aspiración, algo que no sucede en el caso de la lengua de origen latino. Esta cuestión se ve muchas veces reflejada en el habla de los estudiantes germanoparlantes cuando practican el español y, por esta razón, hemos querido comprobar si este era el caso de nuestras estudiantes de las universidades del Sarre y la de Duisburg-Essen. Al mismo tiempo, debido a que se encuentran en un nivel ya más avanzado, el B1, queremos comprobar si este sonido se va corrigiendo con el tiempo a medida que las estudiantes van mejorando su español.

Para nuestra sorpresa, y positiva, tras la escucha de las diferentes grabaciones de las lecturas de los textos que han recibido de las alumnas, tan solo hemos podido apreciar el error en el caso de la estudiante de filología Anna, quien sí que ha realizado una pequeña aspiración del sonido de la [t] al pronunciar la palabra *permitan*. Sin embargo, en cuanto al resto de las estudiantes, entre las que hay algunas que se encuentra el resto: Aylin, Margareta, Clara, Lisa y Lisa, no hemos notado esta característica típica de la pronunciación alemana al hablar la lengua romance, incluso tras varias escuchas para estar completamente seguros de ello.

En el caso de algunas de ellas, Clara, Margareta y Anna, quien ha cometido el error de pronunciación, sabemos que han impartido una clase de fonética en sus estudios de grado en la universidad, puesto que hemos asistido personalmente como ayudante de la profesora y como invitada durante mi experiencia de Erasmus Prácticas en la Universidad del Sarre, en Alemania. Por ello, pensamos que en el caso del error de la chica se puede deber a un despiste, puesto que la profesora realiza mucho este tipo de correcciones entre otras cosas, durante sus clases. Otra estudiante de la que se quiere comentar algo es Aylin, que estudia en la Universidad de Duisburg-Essen, en la región

de Westfalia. En su caso ella misma nos ha mencionado que no reciben instrucción directa de cómo funciona la pronunciación en español desde un punto de vista práctico, por lo que nos alegra que esté corrigiendo por sí misma las diferentes cuestiones fonéticas, suponemos que con la práctica de la escucha y la imitación.

Por último, como hemos hecho hasta ahora, queremos clasificar el tipo de error que ha cometido la estudiante de Español como Lengua Extranjera y en este caso es un ejemplo de una interferencia del sonido de su lengua materna. Como ya se ha mencionado anteriormente, pensamos que en este caso se puede deber a un despiste por parte de la estudiante, puesto que el resto de sus compañeras del grado que están también asistiendo al curso de fonética no lo han realizado y presuponemos entonces que se habrá llevado a cabo una corrección de estas cuestiones durante las lecciones. Esta es, por consiguiente, una de esas situaciones en las que la corrección se debería basar en acostumar al alumnado al sonido que se utiliza en la segunda lengua, en nuestras circunstancias, el español. Al mismo tiempo, para que no se produzca el error, el profesor debe lograr que el alumno se desacostumbre a utilizar el sonido de su lengua materna al hablar otra. Para ello servirían ejercicios de repetición de los sonidos por parte del profesor y de la correspondiente imitación de los alumnos a continuación.

2. SONIDO [k] + [θ]

Como siguiente sonido a analizar, hemos seleccionado uno doble, que no se trata de una consonante de las africadas, sino que en realidad consiste en dos sonidos independientes que en algunas situaciones en español aparecen juntos. Este sonido del que hablamos es la combinación de los sonidos [k] y [θ], en este caso dentro de la palabra *reconstrucción*. Dentro de este término, la primera *c* se pronuncia como una /k/, que se produce llevando la punta de la lengua hacia el fondo de la boca; no obstante, la segunda como una /θ/, que se produce juntando los dientes y poniendo el ápice de la lengua detrás de estos. En el caso del sonido /k/ cuando la grafía es una *c*, este sonido se utiliza cuando va con las vocales /a/, /o/ y /u/; mientras que el sonido /θ/ es el que se utiliza si va con /e/ o /i/. Los hemos introducido en nuestra lista debido a que consideramos que pueden llegar a ser complicados en este contexto para los estudiantes germanoparlantes y posiblemente entre los de otras nacionalidades también.

En cuanto a esta combinación de sonidos, hemos podido ver que un cincuenta por ciento de las seis estudiantes de nivel B1 con las que se trabaja han pronunciado el segundo de los sonidos de la forma correcta mediante la producción del sonido de [θ] tras la articulación del sonido anterior [k]. Estas son Margareta, Clara y Anna, quienes han formado parte de la asignatura de fonética y fonología de la Universidad del Sarre y por lo tanto han recibido una corrección mucho más especializada sobre las cuestiones de pronunciación del español, tal y como podemos apreciar. Sin embargo el otro cincuenta por ciento de las estudiantes Aylin, Lisa M. y Lisa utilizan el sonido en esa combinación de sonidos del español generando la palabra */rekonstruksión/* desde el punto de vista fonético. Estas son las estudiantes a través de las cuales podemos apreciar realmente la dificultad que presenta esta combinación de sonidos, puesto que se utilizan puntos de articulación diferentes. En este caso llegamos a comprender la utilización del sonido de la [s], puesto que el lugar en el que se articula se encuentra mucho más cercano al del sonido de la [k], aunque la diferencia con la posición articulatoria con la /θ/ tampoco sea muy grande. Sobre todo, opinamos que lo que hace que las estudiantes alemanas de nuestro estudio recurran al sonido fricativo alveolar-coronal-predorsal sordo y no a su versión sonora es el hecho de que este primero está presente en su sistema fonológico, mientras que el segundo, la /θ/, no.

Tras nuestro análisis hemos comprobado que, efectivamente, este error de las estudiantes germanoparlantes de nuestro estudio se puede clasificar entre los de interferencia de la lengua materna, en este caso del sistema fonológico de la lengua madre del alumnado. En esta situación, con la excepción de las tres chicas que han asistido a una clase de fonética y, por lo tanto, han recibido más especialización sobre la pronunciación del español, los estudiantes germanoparlantes prefieren recurrir al sonido de su lengua que sea más cercano al que se debe usar en esta situación. Posiblemente esta sea en realidad la *s* sonora que aparece en palabras como *Sonne* (sol), pero resulta mucho más fácil de pronunciar el sonido de la letra <*s*>, que es más suave y, entonces, no se tendrían que realizar dos sonidos fuertes al mismo tiempo dentro de la palabra *reconstrucción*. Para este tipo de errores, como suponemos que ha realizado la profesora de fonética con Anna, Margareta y Cleo, proponemos que se trabaje mediante la imitación de lo que dice el profesor y la repetición de la combinación de sonidos dentro de unos contextos, para que los alumnos vayan asimilando esto con el tiempo y corrigiendo su pronunciación del español.

Igualmente, como ya dijimos en el apartado del sonido [θ] dentro de los diferentes sonidos que se han analizado para los niveles iniciales A1 y A2, el poder la diferenciación entre el sonido fricativo dental sonoro y su versión sonora no tiene mucha importancia en la vida real, puesto que existen muchos hablantes nativos que no la realizan utilizando tan solo el sonido [s] y, por consiguiente, pronunciarán /rekonstruksión/ y no /rekonstrukθión/. Esta segunda versión es de hecho minoritaria en comparación con la otra; no obstante, siempre se tiende a enseñar esta pronunciación como la “correcta” en el aula de Español como Lengua Extranjera, cuando a nuestro parecer en realidad ambas opciones son válidas.

3. SONIDO [b]

Nuestra selección del cuarto de los sonidos para el nivel intermedio que hemos elegido, el de la [b], se basa en la dificultad en realidad en el hecho de que en español este sonido representa fonológicamente tanto el grafema como la <v>. Esto genera complicaciones entre los aprendientes germanoparlantes, puesto que ellos sí que presentan dos fonemas distintos, según cuál sea la letra que aparece dentro de la palabra: si se trata de una consonante , fonéticamente funciona como en el caso de la española, siendo una oclusiva bilabial sonora. No obstante, se diferencia del idioma romance, puesto que el sonido en la lengua germánica es ligeramente más fuerte, lo que hace que se aproxime levemente al sonido [p]. Para la consonante <v> en la lengua alemana estaría el sonido fricativo labiodental sonoro. En realidad, este fonema /v/ del alemán, es representado en la lengua mediante el grafema <w>, por lo que esta cuestión no debería generar muchos problemas entre los estudiantes germanoparlantes. Sin embargo, en nuestras lecturas bibliográficas, hemos comprobado que se trata de una de las cuestiones fonológicas de la lengua romance que dan problemas a los estudiantes.

El sonido seleccionado aparece en este caso dentro de la palabra *vinos*, que, como ya hemos dicho anteriormente, aunque gráficamente se escribe mediante la consonante <v>, fonéticamente se utiliza el sonido [b] en su lectura. En nuestro grupo de estudiantes alemanas hemos podido apreciar que muchas de ellas no han tenido problema en la lectura de este término y han utilizado el sonido correcto: Aylin, Clara, Lisa M. y Margareta. Dos de ellas, tal y como ya se ha comentado en anteriores ocasiones, han asistido a un curso de fonética y fonología española, por lo que suponemos que han

recibido mucha instrucción sobre cómo se diferencian estos sonidos y han tenido mucha práctica de la fonología española en general. Las alumnas que nos han sorprendido positivamente son Aylin y Lisa M., quienes no han recibido como tal una formación tan estricta a este respecto, puesto que una de ellas, aunque estudia un grado en el que se encuentra el español, no ha tenido ninguna asignatura de práctica al respecto. Sin embargo, suponemos que mediante la práctica de forma individual, como sucedería en el caso de Lisa M., han logrado ser capaces de percibir la diferencia y de por consiguiente producirla también al hablar. No obstante las aprendientes Lisa y Anna sí que han cometido el error, puesto que en la escucha de sus lecturas se ha percibido un sonido fricativo en el momento en que leían el grafema <v> en la palabra *vinos*. En vez de utilizar el sonido de la [b], han pasado a reproducir el de la [v], ya que el sonido producido resulta bastante más fuerte que lo que sería una del idioma romance.

En lo que respecta a este error de Lisa y Anna, consideramos que se podría tratar de una interferencia de la L1 de estas dos estudiantes, puesto que es corriente que las estudiantes germanoparlantes utilicen el sonido de la [v] al leer este mismo grafema en español. No obstante, nos resulta algo llamativo, puesto que en realidad este grafema en el idioma germánico se leería de una forma completamente distinta a cómo lo hacen los estudiantes de origen germanoparlante al leer español: mediante la <f>, tal y como ya se ha mencionado en el párrafo precedente. Suponemos que, como la gran mayoría de las estudiantes de nuestra investigación no ha tenido realmente formación en la pronunciación del español más que superficialmente, no han sido capaces de percibir la diferencia que existe entre la lengua germánica y la lengua romance a este respecto. Por ello, por desconocimiento, las aprendientes, consciente o inconscientemente, recurren a la fonología de su propia lengua. Sin embargo, consideramos que la corrección de esta cuestión no resultaría muy complicada, puesto que se basaría en explicarles a los alumnos que, en español, aunque aparezca una o una <v>, se utiliza el mismo sonido para ambas consonantes. Quizás lo que sí puede resultar más complejo será el desacostumbrar al alumnado a hacer la diferencia que aparece en su lengua materna, pero eso, a nuestro parecer, lo irán logrando con el tiempo.

4. SONIDO [u]

El último de los sonidos que vamos a trabajar en esta investigación es la vocal posterior cerrada, <u> una posición tónica de sílaba. Se ha decidido seleccionar este sonido, puesto que hemos podido comprobar, tanto en nuestra lectura bibliográfica, como en nuestra posterior escucha de los audios de las estudiantes, que existe una modificación fónica en la producción de este sonido por parte de los germanoparlantes. La cuestión, en este caso, se debe a una de las características de las vocales en el idioma alemán. En esta lengua, como modo de diferenciar significados, existen las versiones breves y las versiones largas de las diferentes vocales del idioma. Un ejemplo de palabra en la que aparece una vocal breve sería *Schaffer* (o 'pastor'). En este caso esto se debe a que se encuentra en una sílaba cerrada por dos vocales; y una palabra que contiene una vocal larga es *Stahl* (o 'hierro'), puesto que se encuentra seguida de una *h*, que en alemán indica en estas situaciones que se trata de una vocal alargada. La problemática en esta cuestión se debe a que esta característica de las vocales del idioma germano no está presente en el idioma español, pero sí que se ve reflejado entre los estudiantes germanoparlantes cuando hablan esta lengua romance.

Entre las estudiantes que han accedido a participar en nuestra pequeña investigación hemos podido comprobar que existe una mitad que sí que realiza el error y otra mitad que, en cambio, no. Las que sí que alargan el sonido de la [u] al pronunciar la palabra *lluvia* son concretamente Aylin, Clara, Lisa y Lisa M. Estas cuatro aprendientes de Español como Lengua Extranjera han alargado un poco el sonido, puesto que se encuentra en sílaba tónica y por la posición de la vocal dentro de la sílaba. Dentro de la fonología alemana, cuando una vocal se encuentra en posición final de sílaba y, sobre todo, cuando no está seguida de un grupo consonántico doble, se utiliza la versión larga de las diferentes vocales. Por lo tanto, las estudiantes no habrían dicho /'ʎuβja/ sino que la transcripción sería más bien algo como /'ʎu:βja/. La alumna que más nos ha llamado la atención a este respecto es Clara, puesto que pertenece a unos estudios en los que se tiene un curso especializado de pronunciación. Respecto a las otras dos estudiantes, Anna y Margareta, no hay mucho que añadir, puesto que han realizado el sonido de la forma correcta, puesto que, como Clara, tienen el curso de fonética y fonología en su formación académica actualmente.

Tras la observación de los errores de las estudiantes del nivel intermedio B1, hemos podido apreciar que en este caso consiste en una cuestión de interferencia de las reglas fonéticas de la lengua materna. Las estudiantes, posiblemente de forma inconsciente, han transportado las características de su primera lengua al español, haciendo así que su pronunciación suene un poco diferente a la de los nativos. Este tipo de errores se corrigen explicándoles a los alumnos cómo funcionan las vocales españolas, recalcando el hecho de que en esta lengua no existe la diferencia entre una vocal breve y una larga. Posiblemente, será complicado en un principio lograr retirar esta costumbre de la pronunciación de los alumnos durante el curso de ELE, pero con el tiempo lo irán consiguiendo. Se puede hacer mediante ejercicios de repetición de lo que dice el profesor y de lectura de textos, prestando especial atención a estas cuestiones de la lengua. Queremos por último añadir al respecto que, en este caso, el error es algo realmente muy sutil, de lo que uno se percata tan solo si hace un estudio concreto, pero aun así hemos considerado que sería importante trabajarlo con los alumnos, puesto que significaría un cambio en su pronunciación “alemana” al hablar español. Entonces, además, el alumnado se sentiría más a gusto con sus habilidades en la lengua y la practicaría más.

4. CONCLUSIONES

La enseñanza de la pronunciación en el ámbito de la enseñanza de idiomas extranjeros sigue estando muy poco presente dentro del aula, puesto que siempre se ha considerado como algo difícil de impartir e incluso aburrido, pues se considera que puede resultar algo demasiado técnico. No obstante, autoras como Poch o Gil Fernández defienden que la enseñanza de la pronunciación debería ser tratada dentro de cada una de las sesiones, aunque sea por poco tiempo. Ellas defienden sobre todo la importancia de saber corregir los errores producidos del alumnado, pudiendo, por un lado, determinar por qué ha surgido este en cada uno de los casos y, por otro lado, poder como consecuencia usar el mejor método de corrección para cada caso.

Asimismo, el profesorado deberá tener en cuenta todos los errores de pronunciación por igual, pero teniendo en cuenta los sonidos de la lengua materna de los aprendientes, bien en grupo, si todos comparten la misma L1, y de forma individual, si no sucede así. De esa manera, el profesor de idiomas podría, en consecuencia, determinar por dónde debería empezar la corrección, según cuál sea la lengua del alumnado y cuáles sean los problemas que deriven de esta en el momento del aprendizaje de la L2/LE.

Si nos centramos en el ámbito de ELE, existe un especial abandono a la enseñanza de la pronunciación, puesto que siempre se ha dicho que es una lengua que se pronuncia exactamente como se escribe. Con respecto a la enseñanza de Español como Lengua Extranjera, existe un especial abandono a la enseñanza de la pronunciación, puesto que siempre se ha dicho que es una lengua que se pronuncia exactamente como se escribe. Por consiguiente, nuestro objetivo en este trabajo ha sido el de comprobar si esta afirmación era cierta del todo, trabajando con el caso concreto de un grupo de estudiantes universitarias alemanas. Lo que se ha llevado a cabo ha sido un análisis de algunos de los errores fonológicos producidos por ellas al leer un texto en español sin haberlo podido ensayar con anterioridad.

Puesto que, como ya hemos mencionado anteriormente, la lengua materna del alumnado tiene importancia en el momento del aprendizaje del estudiantado de una lengua extranjera o segunda, se ha llevado a cabo un estudio comparativo de los

diferentes fonemas existentes en las dos lenguas trabajadas: español y alemán. Se ha llevado a cabo su descripción dividiendo los contenidos, por un lado, en los sonidos vocálicos, y, por otro, en los consonánticos:

Con respecto a las vocales, a nuestro parecer, la principal y más importante diferencia existente en ambas lenguas son la prolongación de las vocales en alemán. Se han mencionado otras cuestiones como la prolongación de la <u> cuando se encuentra en sílaba tónica y la lectura del conjunto vocálico <ie> como una <i> larga, pero al fin y al cabo consideramos que en ambos casos proviene de la característica de la lengua alemana de diferenciar entre vocales breves y largas.

En el ámbito de las consonantes, existe mucha más variedad en las diferencias: en primer lugar, estarían los sonidos del español que de por sí no existen dentro del alemán, por lo que los estudiantes germanoparlantes los tienen que aprender. En segundo lugar, estarían los sonidos consonánticos que sí que existen en ambas lenguas, pero que, sin embargo, tienen representación gráfica distinta, lo que influye en la lectura del estudiantado extranjero. En tercer lugar, existen las consonantes que presentan problemas por su representación gráfica: se escriben igual, pero no coinciden en su pronunciación, como sucede con la grafía <ch>, que en español se lee mediante el fonema /tʃ/ y en alemán tiene dos posibilidades: /x/ y /ç/. En cuarto y último lugar, están los sonidos que coinciden tanto en la grafía como en su pronunciación, pero que presentan un rasgo distintivo en cada una de las lenguas que los hacen sonar un poco diferentes: [p], [b], etc.

Ya tan solo con el estudio de los sonidos desde un punto de vista comparativo se ha podido responder a la primera de las cuestiones, de si realmente la lengua española se pronuncia exactamente igual a cómo se escribe. Sí que es cierto que, en comparación con el alemán, tiene una fonética más sencilla, pero se ha podido comprobar cómo aún pueden surgir complicaciones para el estudiantado según la lengua materna de este. Dicho fenómeno se produciría principalmente cuando el aprendiente descubre un sonido que no le resulta familiar y que, por lo tanto, de forma automática, representa en la lengua extranjera con el sonido de su propia lengua materna. Esta cuestión ya de por sí demuestra que ninguna lengua, incluido el español, se pronuncia exactamente como se escribe.

Ya tan solo a través del estudio de los sonidos desde un punto de vista comparativo se ha podido responder a la primera de las cuestiones, de si realmente la lengua española se pronuncia exactamente igual a cómo se escribe. Sí que es cierto que, en comparación con el alemán, tiene una fonética más sencilla, pero se ha podido comprobar cómo aún pueden surgir complicaciones para el estudiantado según la lengua materna de este. Dicho fenómeno se produciría principalmente cuando el aprendiente descubre un sonido que no le resulta familiar y que, por lo tanto, de forma automática, representa en la lengua extranjera con el sonido de su propia lengua materna.

Dicha afirmación puede llevar a confusión entre el estudiantado de la lengua extranjera, puesto que pueden recurrir a la fonología de su propio idioma en muchos casos. Además, se debe trabajar desde el punto de vista de los sonidos combinados y no solo cada uno de forma individual, puesto que existen variaciones en su producción dependiendo de que otro sonido los acompañe. Esta cuestión en el caso de ELE no se trata, debido a que en la mayoría de los casos el único tratamiento que existe de la pronunciación es en el momento en el que se aprende el abecedario en el nivel elemental A1. Al mismo tiempo, como se ha visto en el estudio bibliográfico comparativo entre ambas lenguas, puede producirse una interferencia del sistema fonológico de la lengua materna del alumnado a la hora de producir los sonidos en la segunda lengua, por lo que no siempre le resulta tan simple al estudiantado de idiomas el saber qué sonido utilizar en un momento dado.

Posteriormente hemos querido comprobar estos datos de primera mano, mediante el análisis de varios errores de pronunciación realizados por unas estudiantes alemanas de las universidades del Sarre y Duisburg-Essen. Como material de trabajo se han utilizado dos textos: *Valladolid, la ciudad secreta* de Laura Corpa, para el nivel intermedio, y un fragmento del texto de J. A. Gonzalo *Navidades con carácter latino* sobre Venezuela, para los niveles iniciales. Ambos textos forman parte de la página Web HABLACULTURA. De estos textos se han seleccionado cinco palabras (diez en total al sumar los dos), que han sido elegidas según el criterio de la dificultad que presenta alguno de los sonidos que las compone para los estudiantes germanoparlantes en ELE. Estos sonidos se han ido analizando de uno en uno, comentando si las estudiantes los han producido de forma correcta y si no, se ha comentado la posible explicación para que eso suceda.

Los dos principales tipos de errores que se han encontrado durante nuestro análisis son los de interferencia de la lengua materna del alumno y los del desconocimiento de los sonidos, ya que no existen en la lengua alemana. Igualmente, consideramos, que, aunque sí que ha habido algunos errores que eran bastante comunes entre varios de los aprendientes, principalmente el alargamiento de las vocales, las cuestiones fonéticas eran bastante correctas de manera general. Incluso aunque la gran mayoría de las estudiantes no hubieran recibido una formación específica en el ámbito de la pronunciación del español. Con respecto a la universidad de Duisburg-Essen no se puede comentar demasiado, puesto que tan solo hemos tenido una participante en el estudio; sin embargo, en el caso de la universidad del Sarre se ha podido apreciar una muy buena formación en fonética, sobre todo en las estudiantes que han asistido al curso de fonética en su formación de grado. El hecho de que su pronunciación es muy buena debido a la insistencia en corregirla durante sus clases, incluso dentro de la escuela de idiomas, aunque de forma menos precisa, demuestra la importancia de introducir la corrección fonética en el aula de idiomas.

5. FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- Alvar Ezquerro, M. (2003) *Diccionario para la enseñanza de la lengua española. Español para extranjeros* 1ª ed., 1ª reimp., Vox. Universidad de Alcalá de Henares.
- Carbajal, E. (s. f.). *Convierte texto en Español a símbolos en el Alfabeto Fonético Internacional. Una lengua Transcriptor Fonético:* <https://unalengua.com/transcriptor-fonetico?hl=es&ttsLocale=de-DE&voiceId=Marlene&text=Europa>.
- Corpa, L. (2018) Valladolid, la ciudad secreta. *HABLACULTURA: Recursos para estudiantes y profesores de español*. Universidad Complutense de Madrid et al.:[HABLACULTURA | Las costumbres de los hispanohablantes en Navidad](#). Fecha de último acceso: 17 de mayo de 2024.
- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Arco-Libros: Madrid.
- Gil Fernández, J. y Méndez Seijas, J. (1/03/2022). Encuentros transatlánticos: "La pronunciación del español en el aula ELE". Observatorio Instituto Cervantes: Harvard. [Encuentros transatlánticos: "La pronunciación del español en el aula ELE" - YouTube](#). Fecha de último acceso: 19 de junio de 2024.
- Gonzalo, J. A. (2021) Valladolid, la ciudad secreta. *HABLACULTURA: Recursos para estudiantes y profesores de español*. Universidad Complutense de Madrid.:<https://hablacultura.com/cultura-textos-aprender-espanol/costumbres/navidades-con-caracter-latino/>. Fecha de último acceso: 17 de mayo de 2024.
- Herrero, R. (2022). *Aula de español - Universität des Saarlandes*. Aula de Español. <https://www.aula.uni-saarland.de/>. Fecha de último acceso: 12/06/2024.

- Hirschfeld, U. y Reinke, K. (2018) *Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Unter Berücksichtigung des Verhältnisses von Orthografie und Phonetik*. Erich Schmidt Verlag: Berlin.
- Instituto Cervantes, C. C. V. (2006- 2007). CVC. *Plan Curricular del Instituto Cervantes. 3. Pronunciación y prosodia. Introducción*. Extraído de: CVC. Plan Curricular del Instituto Cervantes. 3. Pronunciación y prosodia. Introducción.
- IOWA (2014) *Sounds of Speech*. University of Iowa Research Foundation: Sounds of Speech (uiowa.edu).
- Mateos Ortega, Y. (2000): "Esto me suena a 'alemañol'" *Frecuencia L*. Revista de didáctica del español como segunda lengua, no 14, págs. 31-42.
- Moreno Fernández, F. (2009) *La lengua española en su geografía*. Arco Libros: Madrid.
- Moreno Muñoz, C. (2002) *El español y el alemán en contraste. Niveles fonético-gráfico y morfosintáctico*. Universidad Complutense de Madrid: 51_119.pdf (cervantes.es).
- Ocal, A. P. (2001). *Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española*. Universidad Complutense de Madrid. Extraído de: <https://produccioncientifica.ucm.es/documentos/5dfcb3d82999524bd9f6b496>.
- Padilla García, X. A. (2007) "Cómo (auto-) evaluar la pronunciación." *La evaluación en el aprendizaje y la enseñanza del español como lengua extranjera/ segunda lengua: XVIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como lengua Extranjera*. ASELE: Alicante: Cómo (auto-) evaluar la pronunciación - Dialnet (unirioja.es).
- Padilla García, X. A., Gironzetti, E., Pastor, A., & Martínez, I. (2009). "Una caza del tesoro para aprender la pronunciación del español." *Foro de profesores de E/LE*, 5, 1-6. Grupo "Pronuncia bien". Universidad de Alicante: Una caza del tesoro para aprender la pronunciación del español - Dialnet (unirioja.es).

- Padilla García, X. (2017) El lugar de la pronunciación en clase de ELE. *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.
- Padilla García, X. A. (2018) “Remarks on verbo-tonal phonetics for a communicative context.” *Normas*, 8, 259-271. Universidad de Valencia: Remarks on verbo-tonal phonetics for a communicative context - Dialnet (unirioja.es).
- Poch Olivé, D. (2004). “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera.” *RedELE: Revista Electrónica de Didáctica ELE*, 1: <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:b029428a-3dbb-4efb-822e-8c0f49aeb4fb/2004-redele-1-10poch-pdf.pdf>.
- Poch Olivé, D. (1999) *Fonética para aprender español: Pronunciación*. Editorial Edinumen: Madrid.
- Poch Olivé, D. (2021) “La competencia fónica.” *Investigación y transferencia ELE: Pragmática : estrategias para comunicar*: 30-42. Grupo Anaya: Madrid.
- Šileikaitė-kaishauri, D. (2015) *Einführung in die Phonetik und Phonologie des Deutschen. Basiswissen, Aufgaben und Literaturhinweise*. Vilnius Universiteto Leidykla.
- Stensrud Krohn, H. (2018) *Alfabeto Fonético Internacional con audio*: Alfabeto Fonético Internacional con audio (haakonkrohn.com).
- Vicente Álvarez, S. (1995) *Fonética y fonología de la lengua alemana: introducción a la pronunciación y estudio comparativo alemán-español*. Editorial Intermundo: Madrid.
- Villaescusa Illán, I. (2009) *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE*. Universidad de Hong Kong: 10_investigaciones_03.pdf (cervantes.es).

6. ANEXOS

6.1. TEXTOS DE LAS LECTURAS

6.1.1. NIVELES A1 Y A2

NAVIDADES CON CARÁCTER LATINO



VENEZUELA

En Venezuela toda la familia se reúne en una casa entre la primera y la segunda semana del mes para hacer las famosas “hallacas”. La hallaca es un pastel de maíz relleno de pollo, carne y cerdo con aceitunas y pasas.

La noche del 24 de diciembre, cenamos en casa de la abuela o de algún familiar para brindar, comer hallacas y bailar gaitas. Las gaitas venezolanas son la música típica del occidente del país. A las doce celebramos el nacimiento del Niño Dios y todos nos abrazamos. Luego abrimos los regalos que están debajo del arbolito. Por la noche el Niño Jesús trae los regalos mientras los niños duermen.

El 31 de diciembre celebramos en familia la entrada del año nuevo. Esa noche hay mucha comida y mucha bebida. A las doce comemos una uva con cada campanada y

pedimos un deseo. Tomamos champán y hay fuegos artificiales. Algunos venezolanos salimos con una maleta a la calle porque eso significa que el nuevo año va a traer viajes.

6.1.2. NIVEL B1



VALLADOLID, LA CIUDAD SECRETA

(...)

El 21 de septiembre de 1561 comenzó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del platero de la ciudad, Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de 400 casas y la plaza del Mercado. Fue entonces cuando el rey Felipe II ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España, símbolo del urbanismo moderno, en la cual se inspiran otras plazas mayores como la de Madrid y la de Salamanca, y muchas hispanoamericanas. Casas de color rojo almagra se sostienen sobre unas elegantes columnas que delimitan los soportales donde resguardarse de la lluvia.

Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos, que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares,

siempre que el sol y el buen tiempo lo permitan. Porque otra de las cosas que sorprenderá al viajero en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos³. (...)

6. 2. TRANSCRIPCIONES DE LAS LECTURAS

<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Antje (alrededor de 60 años) <u>Nivel A2</u></p>	<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Brigitte (alrededor de 60 años) <u>Nivel A1</u></p>	<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Emma (alrededor de 20 años) <u>Nivel A2</u></p>
<p>Navidades con carácter latino. Venezuela. En Venezuela toda la familia se reúne en una casa entre la primera y la segunda semana del mes para hacer las famosas hallacas. La hallaca es un pastel de maíz relleno de pollo ,carne y cerdo con aceitunas y pasas. La noche del veinticuatro de diciembre, cenamos en casa de la abuela o de algún familiar para brindar</p>	<p>Navidades con carácter [,karak'ter] [sic] latino Venezuela. En venezuela toda [t'oðo] [sic] la familia se reúne [rreũ'ne] [sic] en una casa entre la primera y la segunda semana del mes para hacer las famosas hallacas. La hallaca es un pastel de maíz relleno de pollo, carne y cerdo con aceitunas y pasas. La noche del veinticuatro de diciembre, cenamos</p>	<p>Navidades con carácter [,karak'ter] [sic] latino. Venezuela. En Venezuela toda la familia se reúne en una casa entre la primera y la segunda semana del mes para hacer las famosas hallacas. La hallaca es un pastel de maíz relleno de pollo carne y cerdo ['kerðo] [sic] con aceitunas [,aθeĩn'tunas] [sic] y pasas. La noche del veinticuatro de diciembre, cenamos en casa</p>

³ El texto *Valladolid, la ciudad secreta* continúa varios párrafos más, no obstante hemos decidido utilizar solo un fragmento puesto que, si no, resultaría demasiado largo para su lectura y posterior análisis.

<p>,comer hallacas y bailar gaitas [ga'itas]. [sic] Las gaitas venezolanas son la música típica del occidente del país. A las doce celebramos el nacimiento del niño Dios y todos nos [son] [sic] abrazamos. Luego abrimos los regalos que están debajo del arbolito. Por la noche del niño ['nijos] [sic] Jesús traé [tra'e] [sic] los regalos mientras los niños duermen. El treinta y uno ['un] [sic] de diciembre celebramos en familia la entrada del año nuevo. Esa noche hay mucha comida y mucha bebida. A las doce comemos una uva con cada campanada y pedimos un deseo. Tomamos champagne y hay fuegos artificiales. Algunos venezolanos salimos con una maleta</p>	<p>en casa de la abuela o de algún familiar para brindar ,comer hallacas y bailar [baɪ'lar] [sic] gaitas. Las gaitas venezolanas son la música típica del occidente del país. A las doce celebramos el nacimiento del niño Dios y todos nos ['los] [sic] abrazamos. Luego abrimos los regalos ['rregalos] [sic] que están debajo del arbolito. Por la noche el niño Jesús trae los regalos ['rregalos] [sic] mientras los niños duermen. El treinta y uno ['un] [sic] de diciembre celebramos en familia el entrado [sic] del año nuevo. Esa noche hay mucha comida y mucha bebida. A las doce comemos una uva con cada campanada y pedimos un deseo. Tomamos champagne [ʃamp'agne] [sic]</p>	<p>de la abuela o de algún familiar para brindar ,comer hallacas y bailar gaitas. Las gaitas venezolanas son la música típica del occidente del país. A las doce celebramos el nacimiento del niño Dios y todos nos abrazamos. Luego abrimos los regalos que están debajo del arbolito. Por la noche el niño Jesús trae los regalos mientras los niños duermen. El treinta y uno de diciembre celebramos en familia la entrada del año nuevo. Esa noche hay mucha comida ['komiða] [sic] y mucha bebida. A las doce cenamos una uva con cada campanada y pedimos un deseo. Tomamos champagne y hay fuegos artificiales. Algunos venezolanos</p>
--	---	---

<p>a la calle porque eso significa que el nuevo año va a traer viajes.</p>	<p>y hay fuegos artificiales. Algunos venezolanos salimos con una maleta a la calle porque eso significa [,signifi'ka] [sic] que el nuevo año va a traer viajes.</p>	<p>salimos con una maleta a la calle porque eso significa [sig'nifika] [sic] que el nuevo año va a traer viajes.</p>
--	---	--

<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Anna (alrededor de 20 años) <u>Nivel B1</u></p>	<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Clara (alrededor de 20 años) <u>Nivel B1</u></p>	<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Felix (19 años) <u>Nivel A2</u></p>
<p>Valladolid, la ciudad secreta. El veintiuno de septiembre de 1561 comenzó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del latero de la ciudad Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de cuatrocientas [,kwatro'θjentos] [sic]casas en la plaza del mercado entonces cuando el rey Felipe Segundo ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España,</p>	<p>Valladolid, [,basaðo'liθ] [sic] la ciudad secreta. El veintiuno de septiembre de mil quinientos sesenta y uno comenzó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del platero de la ciudad Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de cuatrocientos [,kwatro'θjentos] [sic] casas y la plaza del mercado. Fue entonces cuando el rey Felipe Segundo ['dos/] [sic] ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació</p>	<p>Navidades con carácter latino Venezuela. En Venezuela toda la familia se reúne en una casa entre la primera y la segunda semana del mes para hacer las famosas hallacas ['aʎakas]. [sic] La hallaca es un pastel de maíz relleno de pollo, carne y cerdo con aceitunas y pasas. [sic] La noche del veinticuatro de diciembre [,ðjesi'θjembre] [sic] cenamos en casa de la abuela o de un familiar para brindar, comer hallacas y bailar gaitas.</p>

<p>símbolo del urbanismo moderno en la cual se inspiran otras plazas mayores como la de Madrid y la de Salamanca y muchas hispanoamericanas. Casas de color rojo almagre se sostienen sobre unas elegantes [,ele'xantes] [sic] columnas que delimitan los soportales para resguardarse de la lluvia. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos, que quedan allí para asistir a eventos musicales religiosos [,reli'xosos] [sic] o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares siempre que el sol y el buen tiempo lo permitan. Porque otra de las cosas que sorprenderá al viajero ['bjaxo] [sic] en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos.</p>	<p>la primera plaza regular en España, símbolo del urbanismo moderno en la cual se inspiran otras plazas mayores como la de Madrid [ma'ðriθ] [sic] y la de Salamanca y muchas hispanoamericanas. Casas de color rojo almagre se sostienen sobre unas elegantes columnas que delimitan los soportales donde resguardarse de la lluvia. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos, que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares siempre que el sol y el buen tiempo lo permita. Porque otra de las cosas que sorprenderá al viajero en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos.</p>	<p>Las gaitas venezolanas son la música típica del occidente [,osi'ðente] [sic] del país. A las doce celebramos el nacimiento del niño Dios y todos nos abrazamos. Luego abrimos los regalos que están debajo del arbolito. Por la noche el niño Jesús trae los regalos mientras los niños duermen. El treinta y uno de diciembre celebramos en familia la entrada del año nuevo. Esa ['es] [sic] noche hay mucha comida y mucha bebida. A las doce nos comemos una uva con cada campanada y pedimos un deseo. Tomamos champagne y hay fuegos artificiales. Algunos venezolanos salimos con una maleta a la calle porque eso significa [,signi'feka] [sic] que el nuevo año va a traer viajes.</p>
---	--	---

<p>UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN Aylin (alrededor de los 20 años) <u>Nivel A2-B1</u></p>	<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Lisa (alrededor de 65 años) <u>Nivel B1</u></p>	<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Margareta (alrededor de 20 años) <u>Nivel B1</u></p>
<p>Valladolid, la ciudad secreta. El 21 de septiembre de mil quinientos cincocientos [,θinko'θjentos] [sic] sesenta y uno comenzó [ko'menθo] [sic] en Valladolid un gran incendio [in'θjendo] [sic] originado en la casa del platero de la ciudad, Juan de Granada, que duró ['duro] [sic] más de dos días y destruyó [des'trujo] [sic] más de cuatrocientos [,kwatro'θjentos] [sic] casas y la plaza del mercado. Fue entonces cuando el rey Felipe Segundo ordenó ['orðe'no] [sic] la reconstrucción de la zona afectada y encargó [en'karyo] [sic] el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España, símbolo del urbanismo ['orβa,nismo] [sic] moderno en la cual se inspiran otras plazas mayores</p>	<p>Valladolid, la ciudad secreta. El 21 de septiembre de mil quinientos [,θinkwe'θento] [sic] sesenta y uno originó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del platero de la ciudad, Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de cuatrocientas casas y la plaza del mercado [mer'kao]. [sic] Fue entonces cuando el rey Felipe el [sic] Segundo ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó [,enkar'ðo] [sic] el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España, símbolo del urbanismo moderno en la cual se inspiran otras plazas mayores como la de Madrid y la de Salamanca.</p>	<p>Valladolid, la ciudad secreta. el 21 de septiembre de mil quinientos [kin'θentos] [sic] sesenta y uno comenzó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del platero de la ciudad, Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de cuatrocientas casas y la plaza del mercado. Fue entonces cuando el rey Felipe Segundo [θe'yundo] [sic] ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España símbolo del urbanismo moderno en la cual se inspiran otras plazas mayores como la de Madriz [sic] y la de Salamanca. y muchas hispanoamericanas [,aspinoamer'θjanas] [sic]. Casas de color rojo almagre</p>

<p>como la de Madrid y la de Salamanca y muchas hispanoamericanas. Casas del color rojo almagre se sostienen sobre unas elegantes columnas que delimitan [,dele' mitan] [sic] los soportales donde resguardarse [,resyu' rarse] [sic] de la lluvia. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, lati [sic] viva sigue [si' yue] [sic] siendo el punto de encuentro de los valli soletanos que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares siempre que el sol y el buen tiempo lo permita ['permita]. [sic] Porque otra de las cosas que sorprenderá [sorpren'ra] [sic] al viajero en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos.</p>	<p>y muchos [sic] hispanoamericanas. Casas de color rojo almagre se sostienen sobre unas elegantes columnas que delimitan los soportales donde resguardarse de la lluvia ['luβja] [sic]. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, Late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares siempre que el sol y el buen tiempo lo permitan. Porque otra de las cosas que sorprenderá [,sorpren' dra] [sic] al viajero en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos.</p>	<p>se sostienen sobre unas elegantes [,ele' xantes] [sic] columnas que delimitan los soportales donde resguardarse de la lluvia. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas [te' raθas] [sic] de sus bares siempre que el sol y el buen tiempo lo permitan. Porque otra de las cosas que sorprenderá al viajero en Valladolid es la riqueza de ['ke] [sic] su gastronomía y sus vinos.</p>
---	---	---

<p>UNIVERSITÄT DES SAARLANDES Lisa M. (alrededor de 20 años)</p>	<p>UNIVERSITÄT DUISBURG-ESSEN Christoph (28 años)</p>
---	--

<u>Nivel B1</u>	<u>Nivel B2+</u>
<p>Valladolid, la ciudad secreta. El 21 de septiembre de mil quinientos sesenta y uno comenzó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del platero de la ciudad, Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de cuatrocientos [,kwatro'θjentos] [sic] casas y la plaza del mercado. Fue entonces cuando el rey Filipe Segundo ['dos] [sic] ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó [,enkar'γu] [sic] el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España símbolo del urbanismo moderno [mo'ðerna] [sic] en la cual se inspiran otras plazas mayores como la de Madrid y la de Salamanca. y muchas hispanoamericanas. Casas de color rojo almagre se sostienen sobre unas elegantes [,ele'xantes] [sic] columnas</p>	<p>Valladolid, la ciudad secreta. El veintiún de septiembre de mil quinientos sesenta y uno ['un] [sic] comenzó en Valladolid un gran incendio originado en la casa del platero de la ciudad, Juan de Granada, que duró más de dos días y destruyó cerca de cuatrocientas [,kwatro'θjentos] [sic] casas y la plaza del mercado. Fue entonces cuando el rey Felipe Segundo ordenó la reconstrucción de la zona afectada y encargó el proyecto al arquitecto Francisco de Salamanca. Así nació la primera plaza regular en España, símbolo del urbanismo moderno en la cual se inspiran [inspi'ran] [sic] otras plazas mayores como la de Madrid y la de Salamanca, y muchas hispanoamericanas. Casas de color rojo almagre se sostienen sobre unas elegantes columnas que delimitan</p>

<p>que delimitan los soportales donde resguardarse [,rresɣar'ðarse] [sic] de la lluvia. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos /rr,elixoxj'osos/ [sic] o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares siempre que el sol y el buen tiempo lo permitan. Porque otra de las cosas que sorprenderá al viajero en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos.</p>	<p>los soportales donde resguardarse de la lluvia. Esta bonita plaza es el corazón de la ciudad, late viva y sigue siendo el punto de encuentro de los vallisoletanos [vaʎisole'anos] [sic], que quedan allí para asistir a eventos musicales, religiosos o simplemente para disfrutar de un café o comer en las terrazas de sus bares, siempre que ['qui] [sic] el sol y el buen tiempo lo permitan. Porque otra de las cosas que sorprenderá al viajero en Valladolid es la riqueza de su gastronomía y sus vinos.</p>
---	--