

TRATAMIENTO DE LA FONÉTICA Y LA FONOLOGÍA EN
LOS LIBROS DE TEXTO DE ESPAÑOL
COMO SEGUNDA LENGUA / LENGUA EXTRANJERA

Gisselle Herrera Morera

Universidad Nacional, Costa Rica

Resumen. Se presenta un registro comentado acerca del tratamiento de la fonética y la fonología en los libros de texto para la enseñanza del español como L2 y como LE, empleados en diferentes centros de estudio de Costa Rica y otros países del mundo. La presente investigación tiene como objetivo presentar una panorámica del tratamiento dado a la fonética y la fonología en los libros de texto para la enseñanza del español lengua extranjera (LE) o como segunda lengua (L2), publicados durante los últimos veinte años y empleados en Estados Unidos, España, Costa Rica y otros países. Para ello revisaremos 20 manuales (8 en el momento de entregar la ponencia), escogidos aleatoriamente y que se han utilizado en colegios, universidades e institutos, sobre todo de Estados Unidos y España -países donde se publicaron-, pero también de Costa Rica y de otros países. Es necesario aclarar que se emplea el término libro de texto como aquel manual que facilita la adquisición de las competencias orales y escritas, no solo la pronunciación. Esta distinción se hace debido a que, en la mayoría de estos centros de estudio, se diferencian los cursos especializados (en los cuales estudiantes deben llevar cursos de literatura, fonética, composición y otros) de los que se ofrecen en niveles iniciales y cuyo interés es, principalmente, facilitar la comunicación.

La fonética, la fonología y la pronunciación del español como L2 o LE son áreas de la cual se ha escrito mucho; sin embargo, en los libros de texto se continúa eludiendo o errando su enseñanza. El grupo de la Universidad de Alicante distingue entre la expresión oral (destreza o habilidad comunicativa que incluye no solo la realización de los segmentales y los suprasegmentales, sino también, por ejemplo, la adaptación a la situación comunicativa, la adecuación al registro y la distinción entre diversos géneros), la enseñanza de la pronunciación (actividad orientada a conseguir una producción apropiada de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua) y la enseñanza de la fonética (reflexión metalingüística sobre el funcionamiento sonoro de la lengua); para ellos, la enseñanza de la pronunciación se integra en la expresión oral, mientras que la enseñanza de la fonética se trata de un ámbito que tiene lugar en los planes de estudio para la formación de especialistas en el análisis y en la descripción de la lengua (Carbó et al., 2003: 4).

En primer lugar, es importante señalar que nuestro propósito no es analizar todos los elementos que componen la expresión oral; y, en segundo, que nos interesa rescatar,

tanto la producción apropiada, como el reconocimiento de las variedades dialectales del español, y hacerlo es imposible sin un poco de conocimiento de la fonética del español.

Otro trabajo que cabe mencionar es la ponencia de María Antonieta Andi6n y María Luisa G3mez (1998) acerca de la ense1anza de los rasgos fon6ticos en los manuales de E/LE. Dichas autoras enumeran los rasgos fon6ticos m1s destacados del espa1ol de Am3rica y proponen los que deben ser incluidos en la ense1anza de E/LE que parte de la variedad castellana; tambi3n, se1alan su lugar de aparici3n dentro de un programa y las actividades que podr3an realizarse. Como base para su an1lisis revisaron cerca de 15 libros de texto, uno publicado en Palma Mallorca y los dem1s, en Madrid.

A diferencia de la ponencia de Andi6n y G3mez, la presente investigaci3n parte de una perspectiva latinoamericana y no de la norma castellana; adem1s, pretende ser m1s ambiciosa a largo plazo al revisar manuales para la ense1anza del espa1ol como LE, y como L2; ya que no es lo mismo aprender otra lengua en un lugar donde 3sta sea el instrumento de interacci3n diaria -con una variedad de espa1ol espec3fico-, que aprenderla en un pa3s donde no sea la lengua nativa, ni, por lo general, sirva de medio de comunicaci3n cotidiana entre sus habitantes. Aunado a lo anterior, en muchos pa3ses empleamos ambos tipos de manuales sin discriminaci3n alguna, muchas veces en perjuicio de los aprendices; pues hemos tenido que enfrentarnos en nuestras aulas a una poblaci3n muy heterog3nea, cuyos grupos podr3an estar conformados, por ejemplo, por un miembro de cada uno de los siguientes pa3ses: Hungr3a, Canad1, Kenia, Filipinas, Corea y China.

Tomando en cuenta los anteriores aspectos, los criterios para hacer la revisi3n ser1n cinco: elementos segmentales y suprasegmentales ense1ados, presencia de variaci3n dialectal, variedades estudiadas, progresi3n de los contenidos, y presentaci3n de los contenidos y actividades.

1. Elementos segmentales y suprasegmentales ense1ados

Entre los libros de texto analizados que poseen un apartado para practicar la pronunciaci3n, como sonidos de vocales y consonantes, acentuaci3n y otros, se encuentran *Espa1ol en espa1ol* (1996), *Puntos de partida* (1997), *Caminos* (2002) y *Dos mundos* (1998). Solo en los primeros ocho de los 19 cap3tulos, *Puntos de partida* incluye un apartado de pronunciaci3n, : el alfabeto y las vocales (cap3tulo preliminar); los diptongos (cap3tulos 1); la acentuaci3n (cap3tulos 2 y 3); la neutralizaci3n de /v/ y /b/, y realizaciones oclusiva y fricativa de /b/ (cap3tulo 4); los fonemas vibrantes simple y m3ltiple (cap3tulo 5); /t/ y las realizaciones oclusiva y fricativa de /d/ (cap3tulo 6); las diferencias ortogr1ficas entre /x/ y /g/, y las realizaciones oclusiva y fricativa de /g/ (cap3tulo 7).

Espa1ol en espa1ol dedica 12 cap3tulos de los 21, e incluye: el alfabeto (lecci3n preliminar); la acentuaci3n y la divisi3n sil1bica (cap3tulo 1); los diptongos (cap3tulo 2); /s/, /t/ y /k/ (cap3tulo 3); realizaciones oclusiva y fricativa de /d/ (cap3tulo 4); realizaciones fricativa y oclusiva de /b/ (cap3tulo 5); /x/ y su ortograf3a (cap3tulo 6); el fonema vibrante simple (cap3tulo 7); realizaciones de /n/ (cap3tulo 8); el fonema vibrante m3ltiple (cap3tulo 9); la entonaci3n de las afirmaciones y preguntas con o sin palabras interrogativas (cap3tulo 10); /p/ y las realizaciones fricativa y oclusiva de /g/ (cap3tulo 11); el

fonema /l/ y algunas de las realizaciones de los fonemas correspondientes a las letras ll y y (capítulo 12).

Caminos concentra todos los aspectos de pronunciación en el capítulo preliminar: el alfabeto, las vocales, las consonantes y la acentuación. La pronunciación de los sonidos en español es comparada con alguno encontrado en palabras inglesas. También les facilitan un disco compacto con un programa de audio para la práctica de esos sonidos.

En *Dos mundos* encontramos un único apartado para la pronunciación del alfabeto y, se haya información acerca de la división silábica, la acentuación y las reglas ortográficas, en el apéndice 3.

Avance posee, en los 12 capítulos, un apartado llamado "Como lo oyes", el cual le permite al aprendiz que "escuche diferentes acentos y música de España e Hispanoamérica y conteste a una serie de preguntas o realice una serie de diversas tareas que relacionen con esta destreza" (*Avance*, 2005: 4). Estos ejercicios son de comprensión del texto oral y de léxico; no obstante, el capítulo 6 incluye un ejercicio de acentuación para el estudiante ponga las tildes "donde corresponda tras escuchar en la canción cómo se pronuncian" (*Avance*, 2005:97).

Exceptuando *Español en español*, *Puntos de partida* y *Caminos*, se puede observar que la gran mayoría de los autores no incluye apartados para la pronunciación o dedica muy poco espacio y tiempo a su estudio. Sin embargo, muchos investigadores, entre ellos Celce- Murcia et al. (1996) y Carbó et al. (2003), han señalado la necesidad de manejar ambos componentes, el segmental y el suprasegmental, si se quiere alcanzar la inteligibilidad en una L2.

En cuanto al componente suprasegmental, la preocupación de los autores se centra en "la acentuación", por no decir en la ortografía. Únicamente *Español en español* tiene un apartado para la entonación de las afirmaciones y las preguntas con o sin palabras interrogativas. Evidentemente, para estos autores, los suprasegmentales no son tan importantes y los han dejado de lado en detrimento de la adquisición de la competencia oral necesaria para comunicarse eficazmente.

2. Existencia de la variación dialectal

En los manuales revisados (*En contacto*, *Dos Mundos*, *Avance*, *Escala*, *Conexiones*) nos encontramos que la función primordial de los discos compactos, los casetes, los videos y sus correspondientes lecturas o ejercicios en el texto, es ampliar los contenidos acerca de la gramática, la cultura, el léxico y, en general, ayudar al aprendiz en la comprensión auditiva; pero, en muy pocos (*Caminos*, *Español en español* y *Puntos de partida*) de los materiales revisados su objetivo ha sido enseñar la pronunciación, y solo cuatro (*Puntos de partida*, *Español en español*, *Caminos* y *Dos mundos*) mencionan algunas diferencias dialectales.

3. Variedad o variedades enseñadas

En los materiales reseñados no se indica cuál variedad fonética y fonológica específica del español se enseña. Es el docente de cada curso quien, al emplear su varie-

dad, la trasmite a sus aprendices, ya que se señalan rasgos muy generales que diferencian dialectos (principalmente el peninsular del americano). Por ejemplo, en una nota para el profesor, en el apartado acerca del alfabeto, *Puntos de partida* señala algunas aclaraciones dialectales en las cuales se menciona que la letra v se pronuncia como la b, y que:

Castilian ce, ci, z —> th sound [Ø]. In most dialects of Spanish there is no difference in pronunciation of letters ll and consonantal y; however, from one area to another the dialectal variation in ll / y is great... When possible, point out dialectal variation, such as lateral pronunciation of ll in northern Peninsular Spanish or strong palatal fricative from Argentina [zh] (Knorre, 1997: 5).

Como puede observarse, *Puntos de partida* deja a criterio del docente la enseñanza de las anteriores diferencias dialectales, práctica que puede ser peligrosa al no facilitarle el material sonoro. En otra nota, se le recomienda que, si está usando el libro en áreas de los Estados Unidos con una gran población puertorriqueña, puntualice que el dialecto español de Puerto Rico generalmente cambia la “/rr/ por [l] en posición preconsonántica y por [x] antes de vocales: “Pue[l]to [x]ico” (1997:156). Otra vez aparecen limitantes para la enseñanza de las variedades, porque dependerá de la presencia de estudiantes puertorriqueños en “gran” cantidad y de la decisión del docente.

Español en español únicamente señala el seseo (1996:63), al igual que Dos Mundos, el cual hace más anotaciones ortográficas que fonética.

Otro aspecto es la variedad empleada en las ayudas audiovisuales complementarias de los manuales. La mayoría consultada es muy explícita en aclarar que son grabaciones de hablantes hispanos, lo cual nos parece un avance, pues incluso en los editados en España incluyen hablantes nativos de América; sin embargo es claro que la variedad de prestigio continúa siendo la peninsular. A modo de ejemplo, *En contacto* incluye una sección que consiste, según su prefacio, en “una selección auténtica, acertada pero no simplificada, de Radio Española” (McVey Gill, 1999: xv); en ella, la variedad principal es la peninsular, aunque se encuentra una entrevista realizada a Rigoberta Menchú.

Quizás sea *En contacto* el único que no emplee hablantes nativos. Por ejemplo, en un apartado se presenta una conversación una estudiante de español en los Estados Unidos y un colombiano con quien viaja de Bucaramanga a Bogotá; no obstante, la variedad empleada por el señor no es la colombiana, sino un español “estándar” con un leve acento inglés, bastante utilizado en las grabaciones en años anteriores en los Estados Unidos.

4. Progresión de los contenidos

Tal y como lo sugieren Andión y Gómez, las diferencias dialectales deben aparecer en los manuales cuando los aprendices ya hayan asimilado y cuenten con ciertos conocimientos de los sonidos del español, especialmente las normas generales de ortografía, nunca niveles para principiantes. Además, es imposible abordar todos los rasgos dialectales americanos, por lo que nos parecen muy útiles sus puntos de vista de selección: 1º, ser perceptibles para el aprendiz, no se le exigirá un adiestramiento especial

propio de filólogos; 2º, ser rentables para que merezcan la adquisición pasiva- solo a nivel de reconocimiento- del aprendiz; y 3º, tener una área de validez y vigencia lo suficientemente amplia para justificar que forme parte del imput al que será sometido el aprendiz (Andión y Gómez, 1998: 129).

Dichas autoras brindan una buena distribución para los dos niveles siguientes: en el intermedio, el seseo, el yeísmo (con mención a las diferencias en los países americanos) y la realización aspirada de la /x/; en el avanzado, la neutralización de la /l-/r/, las realizaciones de la /s/ implosiva (tanto la aspirada como la elidida) y la /n/ implosiva. Sin embargo, agregaríamos en este nivel las diferentes articulaciones de /r/ y /tr/.

Si rescatamos *Español en español*, el cual indica claramente ser un primer curso, los demás no cumplirían con dicha distribución. En *Escala* deberían encontrarse los contenidos correspondientes al nivel intermedio y en *Avance*, los del intermedio y del avanzado. *Puntos de partida*, *En contacto*, *Caminos*, *Dos Mundos* y *Conexiones* comprenderían todos los contenidos si se piensa en libros que satisfagan todos los niveles.

Solamente se ha tenido acceso al primer nivel de *Español en español*; por lo cual, después de revisar sus contenidos, estamos de acuerdo en que son los apropiados para tal nivel - aunque hemos de aclarar que no estamos de acuerdo con el orden y la presentación-; por lo tanto, habría que revisar los otros niveles para verificar si se encuentran los rasgos dialectales sugeridos.

5. Presentación de los contenidos y actividades

Si excluimos a *Español en español* y *Puntos de partida*, los demás no poseen ejercicios de diferenciación fonológica, ni entre los sonidos, ni entre sus alófonos; y, mucho menos, se encontrarán actividades donde los aprendices reconozcan diferencias dialectales. De ninguna manera se espera que sean parte de manuales para principiantes, pero sí sería de esperar que se encontraran en libros que incluyan todos o que sean de niveles más altos.

Llama también la atención, en *Puntos de Partida* y *Español en español*, el empleo de términos metalingüísticos en las explicaciones para los aprendices de un nivel básico, lo cual no es recomendado ya que el aprendiz no tiene una formación en fonética. Sin embargo, es necesario brindarle una pronunciación correcta, si luego se quiere que la reconozca y la repita (alófonos de un sonido) o solo la reconozca en el caso de las variedades del español en niveles más altos.

Es una lástima que *Puntos de partida* recurra al inglés como referencia para la pronunciación de los sonidos, ya que concuerdo con muchos de los especialistas, Malberg (1963), Gleason (1975) y otros, en que no hay ningún fonema que sea igual a otro, y de ahí que haya libros y diccionarios que inducen al error. En adición, con un grupo de aprendices que no entiendan inglés, no tendría sentido utilizarlo; por el contrario, causaría descontento.

La variedad de actividades es muy reducida, excepto en algunos como *Español en español* en donde se encuentran en notas al profesor. En muy pocos casos (*Puntos de*

partida), se incluyen otras actividades de práctica: identificación de los sonidos, canciones, adivinanzas, completar palabras, entre otras. Para los rasgos dialectales, Andi6n y G6mez, sealanan: pares contrastantes, dos versiones de un texto literario, escuchar una grabaci6n y sealalar el fen6meno estudiado. Por supuesto, no se deben confundir los ejercicios de ortografía con los de fen6menos fon6ticos, ni tampoco exponer a los aprendices a muchos fonemas, al6fonos o variedades dialectales al mismo tiempo. Su ejercitaci6n ha de estar a lo largo de todo el manual y no solo al inicio o cuando se estudia el alfabeto, adem6s debe

Es necesario material sonoro que sea real, que siempre se especifique la variedad dialectal y no solo el pa6s de origen; pero, ante todo, que sirva de apoyo a los ejercicios fon6ticos, tanto como a la comprensi6n oral o l6xica. *Conexiones* utiliza bastante material auditivo, como canciones y grabaciones de medios de comunicaci6n, mas no aprovecha su riqueza dialectal; por ejemplo: “3-45 Un noticiario Hondureño. Escuche el noticiario de Tegucigalpa despu6s de la visita de Nane Annan. Completa la informaci6n que falta a continuaci6n” (*Conexiones*, 2004:114).

A modo de resumen, si elaboramos manuales para una poblaci6n homog6nea, podría ser m6s f6cil, pues podríamos emplear los resultados de un an6lisis contrastivo de los sistemas fonol6gicos de ambas lenguas, como sugiere Montealegre en su proyecto de graduaci6n (Montealegre, 2004). Sin embargo, la experiencia durante m6s de 18 a6os en Costa Rica, nos ha obligado a trabajar con grupos muy heterog6neos -en cuanto a su lengua materna- y, por lo tanto, buscar un libro de texto que satisfaga las necesidades no solo de un sector de la clase sino de todos los aprendices; una empresa difícil, por no decir imposible.

En primer lugar se requiere de una serie de manuales - no solo uno- que contemple los diferentes niveles de competencia lingüística y, dentro de ésta, el componente fon6tico y fonol6gico. Se debe contar con material audiovisual que apoye los diferentes contenidos y sus actividades para que se logren los objetivos deseados.

Por último y no menos importante, los docentes deben tener conocimiento de la fon6tica y la fonología del espa6ol. Es aqu6 donde se acopian las palabras de S6nchez Corrales pues coincidimos con 6l, en parte, en que:

El profesor de espa6ol como L2 debe tener una formaci6n acad6mica rigurosa en la variedad de la lengua que enseña -no basta con hablarla y seguir un manual-, concebida desde la perspectiva general del diasistema espa6ol; debe haber cursado durante sus estudios asignaturas que describan la gram6tica (fonología, morfosintaxis, l6xico y sem6ntica) y pragm6tica de la variedad de espa6ol que enseña (S6nchez Corrales, 1994: 234).

Y se resalta en parte porque aparte de su variedad, debe conocer los otros rasgos de las variedades del espa6ol. Es 6l quien debe ayudarle al aprendiz a estar preparado para entrar en contacto con variedades de uso no tan restringido como la de su docente.

Se puede concluir con la urgente necesidad de enseñar las diferentes variedades dialectales de Am6rica y, claro, la peninsular. Por supuesto, cada docente emplear6 la suya, pero los aprendices deber6n estar expuestos a otras variedades de una forma pasiva y graduada, mediante la cual sepan reconocer esas diferencias e identificarlas al terminar el nivel avanzado. No se espera la reproducci6n de los sonidos, a menos que se

trate de un curso especial de fonética y fonología de las variedades del español. Tal preocupación la encontramos en España y, con mucha más razón, hemos de sentirla los docentes latinoamericanos. Para complementar, se cita a Andión y Gómez:

Hay que reconocer que la presencia del español de América en los manuales de E/LE publicados en España ha aumentado de forma notable, lo que ha convertido en loable- todavía deficiente- realidad. Hoy ya es inaceptable que un manual español se plantee la enseñanza de E/LE restringiéndose al español de España, aunque esto no supone que tenga que igualarse en importancia y presencia ambas variedades (Andión y Gómez, 1998:125).

Referencias bibliográficas

1. Bibliografía de referencia

- Andión, María Antonieta y María Luisa Gómez. 1998. "Rasgos fonéticos de América en la enseñanza de E/LE: ¿cuáles, cómo y dónde deben ser tratados?" en *Actas del VIII Congreso Internacional de ASELE* 17-20 de setiembre de 1997. Alcalá de Henares: Servicio de publicaciones de la Universidad Alcalá.
- Carbó, Carmé, Joaquim Listerri, María Jesús Machuca, Carme de la Mota, Monserrat Riera y Antonio Ríos, 2003. "Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera". *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante* (17: 161-180). http://liceu.uab.es/publicaciones/carbo_et_al_ELUA03.pdf (0 4-07-07)
- Gleason, Henry Allan Jr. 1963. *Introducción a la lingüística descriptiva*, edición en español: Madrid: Editorial Gredos, 1975.
- Malbert, Bertil. 1963. *Phonetics*. New Cork: Dover Publications, Inc.
- Montealegre, Laura. 2004. *Disminución de la transferencia fonológica negativa de la L1 (inglés) a la L2 (español) de estudiantes de nivel intermedio después de un curso de fonética articuladora*, proyecto de investigación dirigida, Maestría en Español como Segunda Lengua. Universidad de Costa Rica.
- Sánchez Avendaño, Carlos. 2004. "Variación morfosintáctica y enseñanza del español como lengua extranjera: reflexiones de un lingüista metido a profesor". *Revista de Filología y Lingüística*. Universidad de Costa Rica, XXX (2):131-154.
- Sánchez Corrales, Víctor. 1993. "La incorporación del español de América a la enseñanza del español como lengua extranjera o como segunda lengua" en Yamiléth Solano, comp., *Memoria del V Congreso de Filología, Literatura y Lingüística*, San José: Editorial Guayacán, repr. en *Káñina: revista de artes y letras de la Universidad de Costa Rica*, v.18, n.1, pp. 95-98.

2. Libros de texto

- Eusebio, Sonia, et al. 1999. *Escala. Español para extranjeros. Nivel inicial-intermedio*. Madrid: Edinumen.
- Moreno, Concha, Victoria Moreno y Piedad Zurita. 2005. *Avance. Curso de español. Nivel intermedio-avanzado*. 3ª edición: Madrid: Sociedad General Española de Librería, S.A.
- Knorre, Marty et al. 1997. *Puntos de partida. Una invitación al español*. 5ª edición: EE. UU.: MacGraw-Hill Company.
- McVey Gill, Mary, Brenda Wegmann y Teresa Méndez-Faith. 1999. *En contacto. Gramática en acción*, 6ª edición: Orlando: Holt, Rinehart and Winston.
- Renjilian-Burgy, Yoy, Ana Beatriz Chiquito y Susan M. Mraz. 2002. *Caminos*. 2ª edición: Boston: Houghton Mifflin Company.
- Shumway, Nicolas. 1996. *Español en español. Primer curso*. 4ª edición: Orlando: Harcourt Brace Collage Publishers.
- Terrell, Tracy D. et al. 1998. *Dos mundos*. 4ª edición: Nueva York: Macmillan/ MacGraw-Hill.
- Zayas-Bazán, Eduardo, Susan M. Bacon y Dulce M. García. 2004. *Conexiones: comunicación y cultura*. 3ª edición: Nueva Jersey: Pearson Education.