

Entre Líneas

pe es un servicio de ción que se presenta como re gratuito que permite, entre onalidades, la realización de y videollamadas individuales s, el envío de mensajes de rchivos de forma instantánea ación de llamadas telefónicas.

a herramienta, que 2003, fue diseñada p klas Zennstöm y des Kasesalu, Ahti Heini n 2005 Skype fue adqu o la relación empresal ue deteriorando con e que dio lugar a que en prada por Microsoft, e pasó a ser uno mé Así es como surgió un itía la comunicaci de personas de todo e. etivo de acortar las distancias.

nque Skype supuso un ce dentro del mundo de la ción, todavía era necesario las barreras lingüísticas entre los usuarios que hablan liferentes. Es por esta razón e, en 2015, Skype incorpora el

traductor en línea de Microsoft para ofrecer un servicio de traducción: Skype Translator. Esta herramienta utiliza la Microsoft Translator Text API para la traducción de texto, que está disponible desde 2011, y la Microsoft Translator Speech API para la traducción de audio, disponible desde 2016. De esta

forma los usuarios pueden comunicarse le 50 idiomas en lo que a los de texto se refiere, y en ocho en cuanto a las llamadas de voz.

as esta breve introducción, traremos en analizar el miento de Skype Translator, que implicaría tanto la n de texto como la de audio. Sin por la limitación de espacio a la remos sujetas, nos centraremos te en la traducción de texto, ya análisis del sistema de síntesis de

voz requeriría un estudio más exhaustivo. Para conocer su funcionamiento, simularemos una conversación entre dos personas que hablan idiomas diferentes con el fin de observar la idoneidad de las traducciones. Nuestra hipótesis de partida es que la herramienta puede presentar más problemas si se entabla una conversación coloquial, por lo que

nació en or Janus arrollada a y Jann úrido por rial entre l paso del 2011 esta de modo is de sus .software ón entre el mundo

forma los en más c mensajes idiomas, Tr nos cer funcionau estudio traducción embargo, que nos v únicamer que un au

Comité de redacción

DIRECCIÓN	MANUEL MARTÍ
COORDINACIÓN	GEMA CUESTA RAQUEL LÓPEZ LAURA GONZÁLEZ
REPORTAJES	PAULA MAYO
CURIOSIDADES LINGÜÍSTICAS	LAURA GONZÁLEZ LAURA RODRÍGUEZ
RESEÑAS	MARINA SERRANO
OTRAS VOCES	JAVIER IGNACIO ALARCÓN
ENTREVISTAS	CLARA UREÑA
ARTÍCULOS	LAURA ARENAS
DIRECCIÓN DE ARTE	GEMA CUESTA
DISEÑO Y MAQUETACIÓN	GEMA CUESTA
DISEÑO GRÁFICO	MIRIAM POVEDA
DIFUSIÓN	FRANCISCO RODRÍGUEZ
GESTIÓN WEB	RAQUEL LÓPEZ
CONSEJO DE REDACCIÓN	LAURA MARTÍN-PÉREZ, LOLI GARCÍA, PAULA ALBERT, INÉS MARTÍNEZ, SARA ENGRÁ, MARÍA PÉREZ, CELIA HERNÁN- DEZ, LUCÍA ESCAMILLA, YARA PÉREZ

Índice

EDITORIAL	
3	<i>Entre Líneas</i> , título y espíritu.
REPORTAJES	
5	Ponemos a prueba el traductor de Skype.
11	La era de los Chatbots.
CURIOSIDADES LINGÜÍSTICAS	
15	Iros acostumbrando. La RAE incluye <i>iros</i> en el diccionario.
17	“Echar un polvo”. ¿Te habías planteado alguna vez su etimología?
19	¡Qué gentil es ese tipo! Paralelismos lingüísticos entre <i>kind</i> y <i>gente</i>
OTRAS VOCES	
21	Las voces de <i>Y nos pegamos la fiesta</i>
RESEÑAS	
25	Hacia una formación integral del profesor de ELE
31	La omnipresencia de la censura
ENTREVISTAS	
35	El mundo editorial y la enseñanza de español en la era postmétodo. Entrevista a Aarón Pérez Bernabeu
40	La lingüística de corpus: una pieza clave en la lingüística actual. Entrevista al profesor Dr. D. Antonio Briz
ARTÍCULOS	
47	La pronunciación del español en aprendientes germanófonos
62	La percepción de la duración vocálica en alemán por estudiantes españoles de DaF de los niveles A,1 y C.1

ENTRE LÍNEAS. TÍTULO Y ESPÍRITU

Al gen FoxP2

EntreLíneas es el título elegido para esta revista. Fue el más votado entre varias propuestas, algunas realmente magníficas. Cada uno de los que nos decidimos por él seguramente no seguimos las mismas razones. Por eso, estas palabras tienen solo carácter personal, de ahí que, ante cada afirmación que se haga seguidamente, haya que leer “en mi opinión”.

EntreLíneas apunta a lo que se quiere decir o a lo que se quiere escuchar, pero no se dice; bien porque es mejor dejarlo así, bien porque no se puede o no sabe decir. Simultáneamente, *EntreLíneas* apunta, igualmente, a lo que hay que decir para que se piense en lo que quiere decirse o quiere escucharse.

Como saben los pragmatistas todo enunciado está infradeterminado, porque no puede decirse todo. No se puede, porque intentarlo conduciría al absurdo; no se puede, porque hay

ciertas cosas que solo pueden *mostrarse* (en el sentido de Wittgenstein); en fin, no se puede porque nunca abarcamos la totalidad de aquello acerca de lo que hablamos, hay que conformarse siempre con hacerlo de un aspecto que se convierte en foco, el resto queda en el fondo.

Existe una relación entre lo que hay entre líneas y la lectura. El lector soñado es aquel con el que existe tal complicidad que entiende hasta lo que no has dicho, pero que podrías o deberías haberlo dicho. *EntreLíneas* apunta al silencio donde se produce la más profunda escucha, porque es en lo escondido donde existe la comunicación más auténtica. “La rosa es sin porqué; florece porque florece” es un poema del médico, poeta y místico del siglo XVII alemán, Angelus Silesius. Para Heidegger, eran las palabras más extraordinarias que había leído por la brevedad esencial con que expresaba la verdad tan profunda de que lo más bello lo es porque no hay ninguna

razón para serlo.

Como saben los semiólogos y analistas de la conversación, “no se puede no comunicar” (Watzlawick), pues, consciente o inconscientemente, siempre transmitimos información. Ya lo decía Ortega y Gasset en su segunda ley de la infabilidad del decir: “Todo decir es exuberante —da a entender más de lo que se propone”. Según la primera, “Todo decir es deficiente — dice menos de lo que quiere”.

Este contenido implicado por el autor y sobreentendido por el lector, puede ser, a veces, lo más importante de lo que transmiten unas palabras. San Juan de la Cruz enumeraba: “la música callada, la soledad sonora”, para concluir misteriosamente con “la cena que recrea y enamora”. En este sentido, la locución adverbial *entre líneas* está muy próxima a su parónimo *entrelíneas* (plural de *entrelínea* ‘lo escrito entre dos líneas’), porque ¿qué hay entre dos líneas? El silencio. Y el silencio nunca es nada, siempre es algo

y, a veces, lo es todo.

Quizá sorprenda en una revista de jóvenes científicos del lenguaje semejante defensa de lo que queda entre líneas. En ciencia, es fundamental la explicitud, aquello de lo que puede dar cuenta un algoritmo, lo implícito se deja para lo que despectivamente llamaba R. Carnap *metafísica*. Todo esto es muy cierto: la explicitud es necesaria en ciencia, más que eso, es imprescindible. Sin embargo, también en ella hay silencio, porque ninguna teoría o descripción puede agotar la realidad.

Ojalá que nadie encuentre en *EntreLíneas* “un cuento relatado por un idiota, lleno de ruido y furia”, como se dice de la vida en *Macbeth*. No, nada de cuento, sino verdad; nada de ruido, sino palabra justa y silencio; nada de furia, sino la serenidad de quien “sigue la escondida/ senda por donde han ido/ los pocos sabios que en el mundo han sido”.

PONEMOS A PRUEBA EL TRADUCTOR DE SKYPE

Skype es un servicio de comunicación que se presenta como un software gratuito que permite, entre otras funcionalidades, la realización de llamadas y videollamadas individuales y grupales, el envío de mensajes de texto y archivos de forma instantánea o la realización de llamadas telefónicas.

Esta herramienta, que nació en agosto de 2003, fue diseñada por Janus Friss y Niklas Zennstöm, y desarrollada por Pritt Kasesalu, Ahti Heinia y Jann Tallinn. En 2005 Skype fue adquirido por eBay, pero la relación empresarial entre ambos se fue deteriorando con el paso del tiempo, lo que dio lugar a que en 2011 esta fuese comprada por Microsoft, de modo que Skype pasó a ser uno más de sus servicios. Así es como surgió un software que permitía la comunicación entre millones de personas de todo el mundo con el objetivo de acortar las distancias.

Aunque Skype supuso un gran avance dentro del mundo de la comunicación, todavía era necesario romper las barreras lingüísticas existentes entre los usuarios que hablan lenguas diferentes. Es por esta razón por la que, en 2015, Skype incorpora el

traductor en línea de Microsoft para ofrecer un servicio de traducción: Skype Translator. Esta herramienta utiliza la Microsoft Translator Text API para la traducción de texto, que está disponible desde 2011, y la Microsoft Translator Speech API para la traducción de audio, disponible desde 2016. De esta forma los usuarios pueden comunicarse en más de 50 idiomas en lo que a los mensajes de texto se refiere, y en ocho idiomas, en cuanto a las llamadas de voz.

Tras esta breve introducción, nos centraremos en analizar el funcionamiento de Skype Translator, estudio que implicaría tanto la traducción de texto como la de audio. Sin embargo, por la limitación de espacio a la que nos vemos sujetas, nos centraremos únicamente en la traducción de texto, ya que un análisis del sistema de síntesis de voz requeriría un estudio más exhaustivo. Para conocer su funcionamiento, simularemos una conversación entre dos personas que hablan idiomas diferentes con el fin de observar la idoneidad de las traducciones. Nuestra hipótesis de partida es que la herramienta puede presentar más problemas si se entabla una conversación coloquial, por lo que

simularemos una conversación entre dos amigas que dé pie a un uso distendido del lenguaje. De esta forma, podremos corroborar o rechazar nuestro supuesto.

¿Qué es la Traducción Automática?

Los sistemas de Traducción Automática (TA) son programas informáticos o aplicaciones que utilizan tecnologías de aprendizaje automático para traducir un texto de una lengua origen a una lengua meta de forma automática. El aprendizaje automático en el que se basan consiste, a grandes rasgos, en emplear algoritmos para analizar datos, aprender de ellos y predecir un hecho en base a estos. El aprendizaje automático, como disciplina de la Inteligencia Artificial, persigue conferir a una máquina las capacidades que tiene un humano como ser inteligente, y, en este caso, las capacidades para traducir como él.

Los primeros sistemas de Traducción Automática se basaban fundamentalmente en el análisis estadístico para proporcionar la mejor traducción posible dado un contexto determinado. Esta técnica de aprendizaje automático se conoce como Traducción Automática Estadística. Sin embargo, esta técnica fue posteriormente mejorada gracias al desarrollo de las redes neuronales artificiales.

Estos sistemas se utilizan sobre

todo para asistir al traductor humano, y no para sustituirlo ya que aún no se ha alcanzado tal perfección. No obstante, hay cada vez más interés en mejorarlos para romper la barrera lingüística, reducir los costes que supone la traducción humana y tener acceso a un servicio de traducción inmediato.

¿Cómo funciona Skype Translator?

Skype Translator se fundamenta en dos tecnologías de traducción. Por un lado, en la Traducción Automática Estadística (SMT, por sus siglas en inglés) y, por otro lado, en el aprendizaje automático basado en redes neuronales artificiales.

La Traducción Automática Estadística combina las traducciones humanas procedentes de una gran cantidad de corpus paralelos con técnicas estadísticas y eficientes algoritmos que ayudan a la máquina a descifrar la correspondencia entre el original y su traducción para encontrar, de entre todas las posibles, la mejor traducción para el texto de entrada teniendo en cuenta el contexto inmediato que rodea cada palabra del texto. De este modo, se consiguen traducciones precisas y de calidad.

La Traducción Automática basada en redes neuronales artificiales supone un avance con respecto a la Traducción Automática Estadística.

Las redes neuronales artificiales en las que se basa este sistema de traducción imitan el sistema neuronal humano. Estas redes son entrenadas mediante traducciones humanas, esto es, necesitan del texto original y de su traducción para “aprender” a traducir de forma similar a como lo hace el traductor humano. Es por esto por lo que este modelo es capaz de tomar en cuenta el contexto de toda la oración en el que se insertan cada una de las palabras, en contraposición al contexto inmediato y limitado que utiliza la SMT.

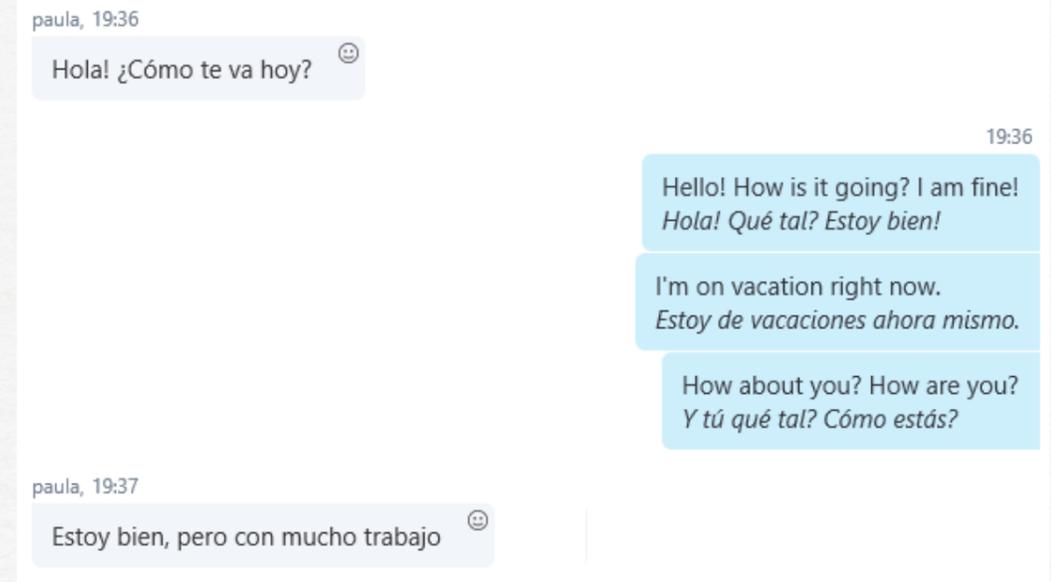
Una red neuronal artificial está formada por varias capas de neuronas. En este sistema de entrenamiento, a cada palabra del texto origen se le asocian 500 propiedades que representan sus características únicas (género, número, categoría gramatical, etc.) con respecto a su equivalente en la lengua de destino. Cada palabra recorre las diferentes capas de la red neuronal. En la primera capa de neuronas, la palabra es codificada con 1000 propiedades teniendo en cuenta el contexto de la palabra en la oración. Estas 1000 propiedades se van refinando conforme va pasando por las diferentes capas. Cuando el proceso de la red neuronal finaliza, un algoritmo procesa las propiedades de cada una de las palabras del texto que se va a traducir y, teniendo en cuenta las traducciones previas con las que se ha entrenado la red neuronal, determina los equivalentes y establece el orden de las palabras en

la lengua de destino. Este proceso da como resultado la traducción final.

Probamos Skype Translator

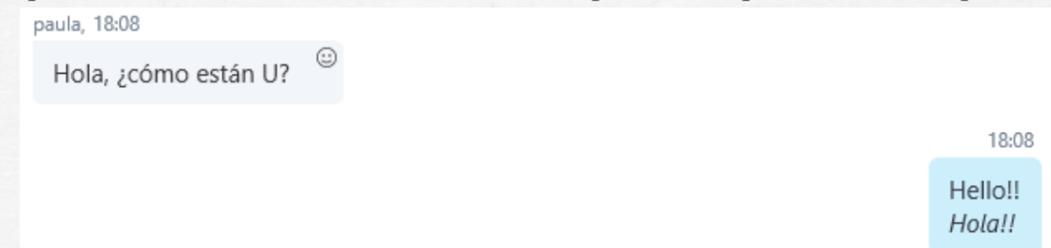
Para conocer cuáles son las virtudes y las carencias de Skype Translator, hemos realizado una prueba con dos interlocutores que hablan sobre un tema cotidiano mediante un lenguaje coloquial. Nos hemos decantado por este registro porque los traductores automáticos no suelen ser muy precisos traduciendo las fórmulas más coloquiales y queremos comprobar cómo se comporta el traductor de Skype ante este tipo de lenguaje. Con dicho fin, hemos configurado la aplicación de forma que el idioma origen de uno de los hablantes sea el español y el del otro, el inglés. A continuación, ofrecemos varias muestras de la conversación y analizamos las traducciones ofrecidas.

En primer lugar, cabe destacar que la herramienta, a través del sistema descrito en el apartado anterior, ha conseguido que los interlocutores, por lo general, entendieran el sentido de los mensajes que se transmitían. En otras palabras, los malentendidos han quedado relegados, en la mayoría de los casos, a un segundo plano. Este hecho se puede observar en la siguiente imagen, donde se muestra el inicio de la conversación entre ambos hablantes y en las dos lenguas de trabajo.



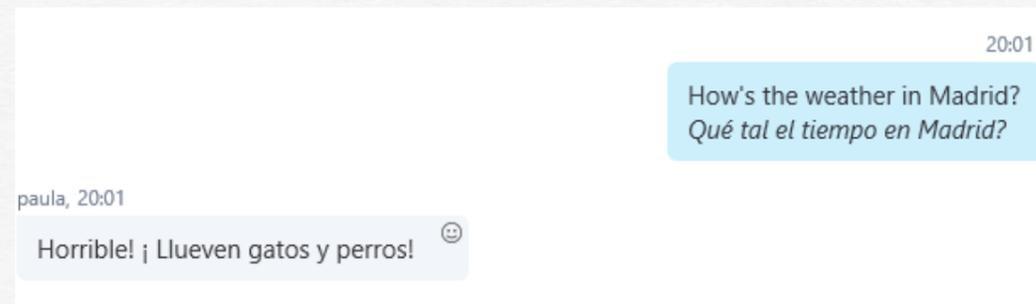
Si bien es posible la comunicación efectiva entre sus usuarios, tal y como observábamos anteriormente, también es cierto que todavía hay ciertas carencias en el ámbito del lenguaje coloquial que deberían ser sometidas a examen y mejoradas. Por lo tanto, con el fin de comprobar nuestra hipótesis inicial y partiendo de la base de que en el lenguaje escrito cotidiano se usan a menudo coloquialismos tales como abreviaturas, frases hechas o palabras malsonantes, hemos optado por incluir en nuestro diálogo la mayor cantidad posible de estos rasgos característicos del lenguaje coloquial.

Así pues, el primero de los fallos que detectamos hace referencia a las



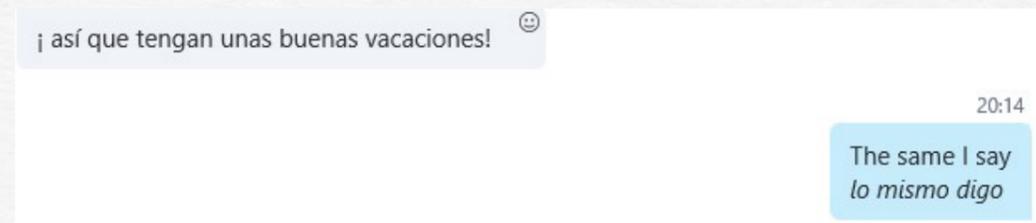
abreviaturas que usan los hablantes de ambos idiomas por economía del lenguaje. El problema principal radica en que el sistema no reconoce los acortamientos, lo que provoca que no encuentre el equivalente en el idioma de destino y no sea capaz de ofrecer ninguna traducción, sino que mantenga la palabra tal y como se ha escrito en la lengua origen. En la siguiente captura vemos cómo U (equivalente a you en inglés) ha permanecido inalterable en español, hecho que también ocurre con Q (equivalente a qué en español).

El segundo fallo detectado engloba a las frases hechas. Si bien es verdad que contábamos con ello, no esperábamos que la traducción pudiese



llegar a ser tan literal. Véase que al introducir frases hechas como *Estoy hasta las narices*, en español, o *It's raining cats and dogs*, en inglés, no las detecta como tal y ofrece una traducción palabra por palabra. Algo similar ocurre con las expresiones exclamativas que expresan sorpresa, las cuales se alejan de tener un significado literal. Así puede observarse en la traducción de *¡Ostras!*

Este problema de la literalidad se extiende también a expresiones más sencillas, que, si bien no llegan a ser frases hechas, podrían considerarse expresiones fijas de la lengua. Nótese, por ejemplo, que *Lo mismo digo* o *Me pasa lo mismo*, expresiones bastante usadas en español, han sido traducidas en inglés por *The same I say* y *The same thing happens to me* respectivamente cuando, en realidad, sería correcto decir *The same to you* o *You too* para la primera expresión y *For me it's the same*, para la segunda.



En tercer lugar, encontramos un problema bastante recurrente que hace referencia a los géneros gramaticales de ciertas clases de palabras en español. Es por todos conocido que en español siempre distinguimos entre el masculino y el femenino de este tipo de palabras, mientras que en inglés una misma palabra se puede aplicar para ambos géneros a la vez. De ahí que el sistema no detectase que las interlocutoras eran dos mujeres y tradujera *You are a fucking mad of boys* por *Tú eres un puto loco de hombres* o que *Sweetheart* haya sido traducido como *novia* cuando nos referíamos a *novio*. Aunque en nuestro estudio solo hemos podido reflejar errores en la confusión del género de los pronombres y los adjetivos, puede que un estudio más exhaustivo pudiera determinar un patrón más general con respecto a otras categorías gramaticales.

Por último, otro dato destacable que hemos detectado es que la

aplicación se ha basado en la variedad del inglés americano para traducir algunas de las expresiones y palabras utilizadas. Por ejemplo, *Estoy de vacaciones* ha sido traducido por *I'm on vacations* en lugar de *I'm on holidays*, variante usada en el Reino Unido.

¿Con qué nos hemos encontrado?

Este breve análisis de la herramienta de Traducción Automática de Skype a partir de dos de los idiomas más hablados en el mundo actualmente (inglés y español) nos ha permitido descubrir ciertos datos interesantes no solo sobre el trabajo de Microsoft en el campo de la traducción, sino también sobre el estado actual de la TA. Aún queda mucho por hacer y mucho que mejorar, pero es indudable que las tecnologías de Inteligencia Artificial, y en particular el aprendizaje automático, están consiguiendo que la traducción generada por una máquina se acerque cada vez más a la traducción que produciría un humano.

Si bien es cierto que Skype Translator posibilita la comunicación entre interlocutores de diferentes lenguas, hecho que rompe la barrera lingüística con la que nos enfrentamos en el momento actual, también se ha hecho evidente que son varios los aspectos que tendrían que ser revisados, como por ejemplo el vocabulario y las expresiones propias del lenguaje coloquial, que es un lenguaje no controlado y, por lo tanto, más complicado de traducir por una máquina.

Aunque en nuestro reportaje solo hemos resaltado aquellos errores que consideramos más destacables por ser fallos menores que fácilmente pueden ser evitados o fallos que dificultan la comprensión entre los hablantes, creemos que un estudio más exhaustivo entre diferentes pares de lenguas sería necesario para saber cuáles son los focos de error principales en los diferentes idiomas, lo que, sin duda alguna, ayudaría a mejorar el sistema de traducción.

Paula Albert Gandía y María Dolores García Planelles



LA ERA DE LOS CHATBOTS

Actualmente convivimos con máquinas que son capaces de darnos datos como los siguientes: dónde dejamos el coche, a qué hora debemos salir para llegar a un punto B sin demasiado tráfico, determinar la edad de alguien, recomendar películas según los gustos de una persona, etc. También convivimos con máquinas que son capaces de responder preguntas o ejecutar órdenes, como, por ejemplo, pedir al teléfono móvil que active la alarma a las 07:00 de la mañana, que reserve en un restaurante para cenar a las 21:00 para cuatro comensales o preguntarle a qué edad murió Einstein. El asombro ante el hecho de que una máquina entienda el lenguaje es enorme, pero lo es más aún cuando se pregunta a la máquina y además de responder lo hace correctamente y da referencias evidenciando la respuesta.

La tecnología que subyace a estos sistemas conversacionales entre máquinas y personas se enmarca dentro de la Inteligencia Artificial y dentro de la misma al área de Procesamiento de Lenguaje Natural. Apenas sorprende ya el término “Inteligencia Artificial”, si bien hace unos años este término podría am-

bientar la idea de la existencia de robots humanoides, tal y como se refleja en la película de 2001 *Inteligencia Artificial* de Steven Spielberg, donde humanos y robots conviven sin la final aceptación de los robots por parte de los humanos.

Inteligencia Artificial

La Inteligencia Artificial no es algo moderno, sino que se remonta a los años cincuenta del siglo pasado, donde se comienzan a desarrollar trabajos y documentos enmarcados en esta disciplina. Fue John McCarthy quien, en compañía de otros jóvenes científicos de la emergente computación, acuña en 1956 por primera vez “Inteligencia Artificial”, definiéndola como “la ciencia de crear máquinas que sean capaces de pensar, aprender y crear”.

Alan Turing, científico-matemático y considerado el creador de la computación moderna, concibió lo que se conoce como el test de Turing en 1950. Este test propone una metodología para determinar si una máquina *puede pensar* o por medio de un juego de imitación donde hay tres personas: un interrogador, un hombre y una mujer. El inter-

rogador tiene el objetivo descubrir quién es el hombre y quién es la mujer. El objetivo de hombre y mujer es convencer al interrogador de que ambos son la mujer. En el test de Turing, uno de los interrogados es sustituido por una máquina. Así, una máquina pasará el test cuando el interrogador no logre reconocerlo y se podrá considerar a la máquina como inteligente por ser capaz de comunicarse como si de un humano se tratase.

CHATBOTS

Estos sistemas de comunicación entre máquinas y personas han sido denominados como *chatbots*. De manera más concreta, un *chatbot* es un programa capaz de establecer y mantener una

conversación de manera automática, ejecutar tareas o brindar ayuda, mediante un lenguaje natural. Es decir, un *chatbot* no se limita a dar respuestas de una manera automática, sino que es capaz de entender y comprender el significado de las palabras del emisor. El objetivo de desarrollo de *chatbots* es agilizar y abaratar la comunicación entre servicios y personas. La comunicación puede ser oral, como, por ejemplo, un sistema tipo Siri, o textual, como el *chatbot* del periódico *El País*:

<https://www.facebook.com/messages/t/elpaisbot>

A continuación, se muestra un ejemplo donde un usuario esta-



blece comunicación con el *chatbot* de *El País* para pedirle información.

Si observamos la imagen anterior, el *chatbot* de *El País* establece cómo el usuario tiene que comunicarse con él. En el caso de la imagen, el *chatbot* da al usuario dos alternativas:

“Escribe “me suscribas” + lo que quieras”

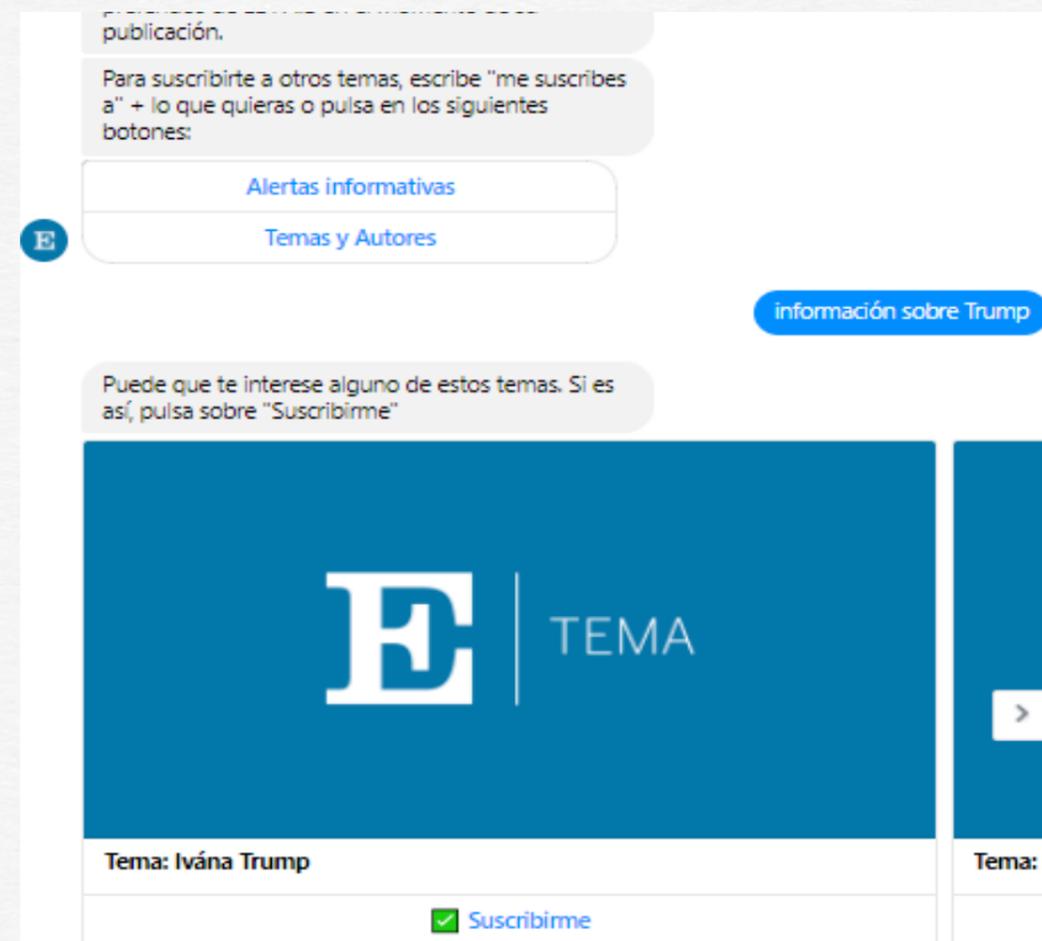
“Pulsa en los siguientes botones”

Es decir, la conversación que inicia el *chatbot* es guiada y, si el usuario

escribe de una manera no controlada, puede que no obtenga los resultados que espera. Por ejemplo, se introduce “información sobre Trump”. Este es el resultado que ofrece el *chatbot*:

Tras la demanda de “información sobre Trump”, el *chatbot* proporciona información sobre (en este orden):

- Ivana Trump
- Ivanka Trump
- Cidem, Centro de Información y desarrollo empresarial Empresa



- Ciencias información
- Derecho información
- Donald Trump

Es sabido que “Trump” y “Donald Trump” son sinónimos a la hora de hacer referencia al presidente de los Estados Unidos. Pero la máquina no lo sabrá a menos que el experto se lo especifique. Es ahí donde entra el papel del lingüista.

Ingenieros, lingüistas y chatbots

El trabajo de *otorgar conocimiento* a un sistema como un *chatbot* se enmarca dentro del *procesamiento de lenguaje natural*, rama de la Inteligencia Artificial que tiene como finalidad la creación de sistemas *inteligentes* capaces de resolver problemas relacionados con las destrezas lingüísticas dentro de un contexto industrial. El procesamiento del lenguaje natural se estudia también dentro del área de la lingüística aplicada, puesto que su objetivo es la resolución de problemas en los que está implicado el uso de la lengua.

Para el desarrollo de *chatbots* es necesaria la construcción de un *modelo de lenguaje* con el que se restringen las secuencias de las unidades lingüísticas más probables. Estos modelos de lenguaje se construyen a través de n-gramas o gramáticas estocásticas y los ingenieros son los encargados de implementar dicho modelo. Sin embargo, existen numerosos casos lingüísticos que son complejos desde el

punto de vista computacional, como por ejemplo la coordinación, la negación, la sinonimia, deixis, etc. Es por ello por lo que los *chatbots* necesitan incorporar más conocimiento lingüístico. Es aquí donde entra el papel del lingüista, ya que es un experto que posee un gran conocimiento de la lengua y de lingüística general. Cuanto más ricos y robustos sean los recursos lingüísticos que integran los *chatbots*, mayor calidad habrá en la conversación entre *chatbot* y humano.

Si se sigue el ejemplo del *chatbot* de *El País*, el trabajo del lingüista podría ir orientado a relacionar conceptos para que los resultados que ofrece el *chatbot* sean acertados, como la relación de sinonimia que existe entre “Trump” y “Donald Trump”. El trabajo del lingüista también podrá ir orientado a que la conversación que se produce entre *chatbot* y humano sea lo menos guiada –controlada– posible, y fluya el lenguaje natural.

El resultado final de la sinergia entre lingüista e ingeniero es que el usuario que mantiene una conversación en un *chatbot* se sienta satisfecho y, por otro lado, el sistema se considere “inteligente” por ser capaz de comunicarse como si de un humano se tratase, aprobando entonces el ya mencionado test de Turing.

Laura Martin-Pérez González

IROS ACOSTUMBRANDO

La RAE incluye *iros* en el diccionario



Neith @Neith1122

16 jul

@perezreverte Estamos mi hermano y yo en un debate sin fin, a ver si puede ayudarnos usted. ¿Cuál es el imperativo de ir: iros, idos o íos?



Arturo Pérez-Reverte

@perezreverte

Seguir

La RAE acaba de aceptar *iros*, tras mucho debate, pues nadie decía *idos* o *íos*. Ya se puede usar sin complejos. Será oficial en otoño.

“Estamos mi hermano y yo en un debate sin fin (...) ¿El imperativo de *ir* es *iros*, *idos* o *íos*?”. Esta es una pregunta que hizo una tuitera al académico Arturo Pérez Reverte y cuya contestación desató la polémica en las redes sociales: “La RAE acaba de aceptar *iros*, tras mucho debate, pues nadie decía *idos* o *íos*. Ya se puede usar sin complejos. Será oficial en otoño”. Una respuesta que a más de uno sorprendió, pero que tiene una explicación de lo más sencilla.

Según la *Nueva Gramática* (2009: § 4.13i), el verbo *ir* ha tenido, hasta ahora, dos formas de imperativo para la segunda persona del plural: una que une directamente el clítico a la raíz (*í-os*) y

otra culta que recupera la dental perdida (*idos*). La primera opción es resultado de la caída de la dental oclusiva sonora /d/ en posición intervocálica (*id + os > idos > íos*), de manera análoga a como ocurre con otros verbos (*amad > amados > amá-os; venid > venidos > vení-os*). Por su parte, la segunda forma recupera la dental debido al escaso cuerpo fónico de la primera (tan solo tres fonemas) y, por consiguiente, para evitar su desaparición. No obstante, la lengua oral ofrece una tercera variante, *iros*, cuya forma es consecuencia de un proceso de rotacismo. Esta solución seguramente esté influida o bien por el empleo generalizado de los infinitivos como imperativos (*salir*,

saliros en vez de *salid* y *salíos*), o bien por el uso extendido en el español europeo de introducir una /r/ en estos casos, tal como señalan en la Academia (*marcharos* por *marchaos*, *callaros* por *callaos*).

Desde hace varios años, la RAE lleva debatiendo la aceptabilidad de esta última variante, ya que su empleo está tan generalizado que incluso lo utilizan los hablantes cultos. Entre ellos, cabría destacar a los escritores que, en palabras del actual director de la Academia Darío Villanueva, “argumentaban que no solo en el español coloquial y normal no se usaba *idos* sino *iros*, sino que ellos a la hora de escribir los diálogos de sus novelas sentían un fuerte rechazo hacia esa forma *idos* que resultaba un tanto extraña y violenta, incluso podríamos decir”. Por todo ello y no sin discusión, la RAE ha acabado aceptando la variante *iros* en su deseo de acercarse lo más posible a la lengua real. Sin embargo, esto no significa que no sigan siendo admisibles e, incluso preferibles, las otras dos formas (*íos* e *idos*). Además, se recuerda desde esta institución que esta nueva actualización no debe extenderse a otras formas análogas en las que la inserción de la /r/ se sigue considerando incorrecta. La razón es que los mismos hablantes que antes rechazaban la variante *idos* interpretan como raras o incorrectas otras formas de imperativo a las que se aplicaría la misma norma.

Algunas de ellas son: *callaros* en lugar de *calláos*, *saliros* en vez de *salíos*, etc.

Finalmente, me gustaría señalar una cuestión con respecto a los críticos con esta nueva modificación y de otras muchas que vendrán: a pesar de los intentos de la Academia por evitar ciertos usos no normativos de la lengua española, esta institución no podrá hacer nada si los hablantes no son los que empiezan a dejar de emplearlos. Es decir, la RAE no puede más que ofrecer recomendaciones porque su función no debe ser, en mi opinión, imponer una norma que ya no emplea nadie y que no existe más que en las gramáticas académicas, sino mostrar la lengua real. Somos los hablantes los que hacemos la lengua entre todos y somos solo nosotros los responsables de los cambios. Estos son lógicos y esperables en la evolución de cualquier idioma, puesto que obviamente ya no empleamos aquella lengua con la que nos cautivaron autores como Cervantes, Góngora, Moratín o, incluso, Lorca, sino más bien utilizamos una que se adecua a nuestra realidad. Por ello, las introducciones de nuevos vocablos, cultos o vulgares, y las nuevas acepciones, igualitarias o racistas, dependen única y exclusivamente de nosotros. Llegados a este punto creo que deberíamos preguntarnos y decidir qué tipo de lengua queremos, y actuar en consecuencia.

Laura González López

“ECHAR UN POLVO”

¿Te habías planteado alguna vez su etimología?



Apostaría a que, en España, todos hemos dicho o hemos oído decir a alguien aquello de *echar un polvo* en algún momento de nuestra vida. Sin embargo son muy pocas las personas que alguna vez se han planteado el origen de dicha expresión. Y es que, no por muy utilizada, la expresión es más sencilla.

La expresión está considerada como un modismo, esto es, una “expresión fija, privativa de una lengua, cuyo significado no se deduce de las palabras que la forman” (DLE). Consecuentemente, un usuario normal de la lengua difícilmente encontrará una relación entre el significado actual sexual de la expresión y las unidades léxicas que la componen. Para arrojar un poco

de luz al asunto, debemos remontarnos a los siglos XVIII y XIX, donde el famoso polvo de tabaco (conocido también como rapé o polvo de Sevilla) estuvo muy de moda en las cortes europeas.

Hagamos un esfuerzo por situarnos mentalmente a principios del siglo XIX. Nos encontramos en una de las reuniones sociales de la élite en las que había rapé. El rapé se consumía por vía nasal, lo que provocaba continuamente una serie de estornudos incontenibles que, al igual que el humo que desprenden los actuales cigarrillos, podía molestar a los que no lo consumían. Hasta aquí no encontramos dificultades a la hora de imaginarnos que estamos en una fiesta o en una reunión y alguien decide salir un

rato a la calle a *echarse un piti* . De igual modo, quienes querían consumir rapé preferían irse a una habitación alejada de la multitud para poder inhalar cómodamente ya que no estaba bien visto en público. Solamente tenían que avisar de que se iban a *echar un polvo* para justificar su ausencia temporal de la sala. Sin embargo, es aquí donde entra en juego el giro sexual de la popular expresión. Muchos de los consumidores argumentaban que querían ausentarse de la multitud para consumir el rapé cuando en realidad se trataba de una excusa para aprovechar esa intimidad y tener un breve encuentro furtivo con una damisela y, de esta manera, nadie sospecharía lo que estaba ocurriendo. Es así como, al convertirse en una práctica común, la vulgar expresión se empezó a utilizar generalizadamente también con este significado.

No obstante, la complejidad de la expresión no acaba aquí. En lo que respecta a la etimología existen, además de esta, otras teorías que tienen también su punto de coherencia. A mi juicio, solo una más merece ser expuesta y es la defendida por Gabriel Laguna. Es bien sabida la profunda y duradera influencia de la Iglesia católica en la sociedad

española. Entonces, no es extraño pensar que pudo haber una reinterpretación de la fórmula litúrgica que se mencionaba los Miércoles de Ceniza cuando el sacerdote vertía las cenizas sobre los fieles: *Memento homo, quia pulvis es, et in pulverem reverteris* , “Recuerda, hombre, que eres polvo, y que al polvo regresarás”. En este contexto es fácil que se relacione que venimos del polvo, es decir, del coito. Sin embargo, esta teoría solo defendería la clara relación que se establece entre las palabras *polvo* y *coito* , y que facilitaría y reforzaría la primera hipótesis, pero no la del modismo completo *echar un polvo* .

Con todo lo que ya sabemos, solamente faltaría mencionar que fue Luis Besses, en su *Diccionario de argot español o lenguaje jergal gitano, delincuente profesional y popular* (1906), quien plasmó por primera vez este giro coloquial en un diccionario. No podemos olvidar que estos diccionarios plasman los términos o expresiones de la época años después de haberse asentado en el habla común. Por ello, es deducible que esta expresión vulgar ya fuera utilizada con este significado bastantes años antes de esa fecha. ¡Hay que ver cómo somos!

Laura Rodríguez Martínez

¡QUÉ GENTIL ES ESE TIPO!

Paralelismos lingüísticos entre *kind* y *gente*



El indoeuropeo es una hipotética lengua desaparecida que debió de ser hablada por una serie de pueblos que, con el tiempo, se expandieron a lo largo de Europa y Asia. Con el paso de los milenios, las lenguas habladas por estos pueblos (en principio, una sola, si es que podemos delimitar dónde empieza una lengua y acaba otra, cuanto ni menos si se trata de una lengua de la que no conservamos testimonios directos) se han distanciado hasta hacerse irreconocibles, de manera que un español y un inglés que únicamente sean hablantes de su lengua nativa, ambas lenguas indoeuropeas, no podrían comprenderse más que por signos, lenguaje corporal o el aprendizaje de la lengua del otro.

No obstante, los paralelismos

entre lenguas permanecen, los mismos que provocaron que hace dos siglos la Gramática Comparativa se percatase del origen común de gran parte de las lenguas europeas. Tenemos *madre* (español) y tenemos *mother* (inglés), *mère* (francés), *Mutter* (alemán) y *moder* (danés); tenemos *no* (español), *no* (inglés), *Nein* (alemán), *niet* (ruso); tenemos *uno* (español), *one* (inglés), *ein* (alemán). Las semejanzas de este tipo son frecuentes entre los idiomas indoeuropeos, entre los que se encuentran lenguas tales como el castellano, el portugués, el francés, el italiano (todas las romances, de hecho, puesto que el latín procede del indoeuropeo), el celta, el griego, el ruso, el polaco, el sueco, el persa, el romaní e incluso el tocario, una lengua extinta ubicada en el corazón de China. En este breve texto, nos detendremos

en un paralelismo de tipo semántico entre una misma raíz en indoeuropeo que se desarrolló de manera distinta en el español (o romance) y el inglés: **gen-/*gne*, con el sentido de “nacer”, “engendrar” (de la cual, de hecho, también procede el verbo latino *nasci*, que ha dado origen en castellano a, por supuesto, *nacer*, pero también *navidad*, *natura*, *nación* y *preñar*, como bien señala Louis-Jean Calvet en su *Historia de palabras*).

Esta raíz dará, primero en latín, el verbo *genere*, del cual proceden en español *gente* y *gentil*, además de muchas otras palabras como *engendrar* o *generación*. En un principio, *gentil* significó “perteneciente o relativo a las gentes o naciones”, “de la raza” (recordemos que *gentil* es un derivado de *gente*, utilizado en este contexto para hacer referencia a una determinada comunidad étnica) aunque termina por significar “noble de ánimo”, “amable”, que es el uso que manejamos en el español actual. Por otra parte, esta raíz indoeuropea tuvo también varios descendientes en el antiguo gótico, si bien no tantos como en las lenguas romances. Así, encontramos *kunni* (“tribu” en gótico), *Kind* (“niño” en alemán), *kin* (“pariente” en inglés) y, más importante, *kind*, procedente del antiguo inglés *gecynde*, con el significado entonces de “naturaleza”. *Kind* puede definirse actualmente como “género”

o “grupo de personas o elementos de similares características”, pero también presenta una acepción relativa a la amabilidad de una persona (“Tener o mostrar una naturaleza amable, generosa y considerada”).

Por tanto, encontramos que dos palabras escogidas de lenguas indoeuropeas (que pueden verse como alejadas, si consideramos que es prácticamente imposible la comprensión directa entre ambas), de una raíz común, han terminado por desarrollar un significado muy semejante en su lengua: *grosso modo*, “amable”, a partir de aquel original que tendrían en principio de “género”, “raza” o “tipo”. Idealmente, nos gustaría saber cuándo ocurrió este fenómeno, por qué ocurrió y cómo ocurrió. Esto requeriría un estudio más ambicioso e interesante de lo que se pretende con este texto, que solo busca subrayar, a través de la etimología, los parecidos que permanecen en las lenguas pese al inexorable paso del tiempo. Las razones por las que podemos hacer de “¡Qué gentil es ese tipo!” una frase redundante en castellano, ahora que conocemos el origen de sus términos. En definitiva, la etimología se preocupa por el aire que perdura pese al avance imparable del polvo.

Sara Engra Minaya

LAS VOCES DE Y NOS PEGAMOS LA FIESTA

Víctor Alarcón, *Y nos pegamos la fiesta.*, Caracas,
Editorial Equinoccio, 182 páginas, 14,95€

Dos elementos son prominentes en *Y nos pegamos la fiesta* (2014), de Víctor Alarcón. Por un lado, las voces de sus narradores, cargadas de una cualidad oral ineludible y repleta de idiolectos y sociolectos que reflejan las identidades lingüísticas y nacionales de los personajes. Por otro lado, sobresale el género fantástico, dentro del cual podemos categorizar cuatro de los cinco relatos que conforman el volumen. Incluso en “La ballena negra”, cuya cualidad fantástica podría ser cuestionada, la aparición de ciertos personajes y las acciones de la protagonista en la conclusión nos pueden llevar a pensar que estamos ubicados en los límites de lo real. A esto podríamos agregar otra cualidad importante, que enlaza estos dos elementos esenciales: el humor y la ironía que atraviesan los textos.

Los dos ejes que señalamos, las voces de los narradores y el género fantástico, parecen reflejar la división que ya Lotman describió como falaz en

La estructura del texto artístico (1970), entre la forma y el contenido. Sin embargo, no queremos caer en el error señalado por el teórico ruso y pensar que estos elementos son dos partes separadas o, por lo menos, separables del texto. Por el contrario, y en esto consiste parte importante del trabajo de las siguientes páginas, consideramos que estos dos aspectos dialogan y se complementan mutuamente. Dentro del libro de Alarcón, los aspectos formales dan cuerpo y vida a los temas tratados o, para ser precisos, a los personajes que nos narran sus historias.

Consecuentemente, los idiolectos de los protagonistas y de los demás personajes marcan una personalidad, les dan profundidad. Para entender los relatos en toda su dimensión es importante revisar cómo se construyen estas voces y cómo encarnan a los individuos (ficticios) que las poseen.

Debemos recordar, antes de

adentrarnos en el análisis, que Alarcón no está solo en su forma de escribir. La cualidad oral de sus cuentos y la imitación de las particularidades lingüísticas de distintas naciones y/o regiones en la prosa están enmarcadas dentro de una tradición que, solo en Latinoamérica, ya encuentra representantes tan importantes como Juan Rulfo, Carlos Fuentes, Gabriel García Márquez o Mario Vargas Llosa. Si buscamos ejemplos en Venezuela, podemos citar a Francisco Massiani y a Ángel Gustavo Infante. Sin embargo, al leer el libro de Alarcón, no podemos pasar por alto la influencia de Guillermo Cabrera Infante, que escribe *Tres tristes tigres* (1965) “en cubano”, y al estadounidense de familia dominicana Junot Díaz, cuya novela, *The brief wonderful life of Oscar Wao* (2007), está escrita en “spanglish” –una mezcla entre inglés y español, con mayor predominancia del primero en este caso, propio de los inmigrantes latinos en Estados Unidos-. En resumen, Alarcón es una figura reciente en una larga tradición que, todavía hoy, muestra su fertilidad e interés.

Si buscamos por los narradores que posean una voz venezolana marcada, habría que empezar por el tercer cuento: “La ballena negra”. Es un homenaje a una de las historias narrada en la novela ya citada de Guillermo Cabrera Infante, la recogida en los capítulos titulados “Ella cantaba boleros”. En ellos, se cuenta la

historia de una obesa cantante de música latina cuyo talento es solo igualado por su tamaño. Siguiendo una anécdota similar, el cuento de Alarcón sigue a una banda caraqueña que adquiere fama cuando incorpora a una cantante gorda, “inmensa”, dice el narrador. El personaje de la Nena tiene una voz excepcional y el grupo debe su éxito a ella.

El percusionista se encarga de contarnos la historia, no solo del conjunto de música latina, sino del romance entre Nano, el bajista, y Moby, apodo que dan los músicos a la cantante, haciendo referencia a la ballena de la novela de Melville. Esta relación tendrá un desenlace tragicómico: después de un concierto, Nano muere asfixiado por el cuerpo de su novia mientras practica sexo oral. Esto pone el punto final al éxito del grupo.

Esta voz narrativa posee una personalidad ineludible, marcada por el uso de “venezolanismos”. El uso de expresiones como “¡Qué vaina, chico!” o “Chamo vas volao” son solo algunos ejemplos. Porque, más que frases puntuales, el narrador posee una cadencia y un tono que invoca la oralidad de la capital venezolana. Basta revisar un fragmento para notarlo:

Estaba esperando a Nano, había ido a dejar el bajo en su casa y a buscar dos culitos que estaba controlando, bueno, él estaba cuadrando con uno y me iba a dejar el otro,

capaz ya se había levantado a la jeva y solo terminando de cocinar la vaina, pero yo no sé, vamos a ve qué me traía el pana (76).

Esta breve cita sirve para confrontar lo que hemos dicho y, además, permite entrever el perfil del personaje. Esta es la efectividad de la prosa de los relatos de Alarcón. Resalta la variedad de Caracas: “la jeva” para referirse a la amiga de Nano, por ejemplo. Pero es la construcción de las oraciones. Dicho de otro modo, no es solo el uso de “vaina” en lugar de “cosa”, sino la expresión completa: “terminando de cocinar la vaina”.

Si bien el narrador del cuento siguiente, “Saly, el judío errado”, también venezolano, repite estas características, aunque adaptando el uso de los sociolectos al nuevo narrador; a pesar de esto, una de las cualidades más interesantes de *Y nos pegamos la fiesta* es su capacidad para invocar las particularidades que muestra el castellano en distintas regiones.

El primer texto del libro, “Carlos Fon”, es un excelente ejemplo de esta cualidad. La anécdota gira en torno a un “nerdo particular” obsesionado con la literatura del siglo XIX y, sobretodo, con la narrativa de H. P. Lovecraft. El narrador, un venezolano un tanto irresponsable y mujeriego, cuenta la vida de su amigo mexicano y cómo este se sumerge, literalmente, en el universo del escritor norteamericano. En el proceso, se retrata a los estudiantes de

un máster de literatura comparada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Para hacerlo, el texto recolecta las voces de personajes de diversas regiones de España y América Latina, acentuando el multiculturalismo del ambiente universitario. Encontramos a un catalán combinando su lengua con el castellano: “Mare de Deu, cuánta cultura” (17), dice sobre el “nerdo”. E, inmediatamente después, un sevillano: “Claro, illo [...], no ves que estamos hablando con Carlos Fuentes” (17). Voces a las que se suman la venezolana del narrador –“coño, chamo, vamos a tomar algo” (18)- y la del personaje central –“Sale, güey, vamos a chupar” (18)-.

Un caso similar encontramos en el siguiente relato, “El Ale”, sobre un sevillano obsesionado con los *zombies* y que está seguro de que los chinos de Madrid están fabricando un ejército de muertos vivientes. Claro, en este caso, nos centramos en las voces del narrador, también venezolano –sin duda las voces más presentes son las caraqueñas, por ser las que el autor más conoce-, y la del Ale.

Más interesante resulta, sin embargo, “Y nos pegamos la fiesta”, texto que cierra la colección de relatos. Siendo el relato más complejo del libro, cuenta la historia de Malena, una argentina agobiada por sus trabajos, y la relación que tiene con Jonathan, un amigo de

Diego. La historia da un giro particular cuando sus personajes empiezan a tener sueños extraños, todos ellos similares e inquietantes. La labor narrativa se divide entre Diego, un doctorando de ingeniero costarricense, y la argentina. Consecuentemente, las voces mostrarán las particularidades de ambas regiones.

El cuento abre con Malena: “Mirá, che, que no es fácil. Con el trabajo que tenés encima y dormir poco te podés volver loca” (159). El uso del “che” y la acentuación oxítona de las formas verbales, como en “mirá” o “tenés”, construyen una voz que *suen*a, si se me permite la expresión, argentina. En contraste, Diego muestra las peculiaridades de los “ticos”: “Menos mal que a mí no me toca eso. Mae, ¡qué asco! Comerme yo una doña, vea ni regalada” (168). El personaje, como se puede inferir del fragmento, es homosexual y está expresando su rechazo hacia la sola idea de tener sexo con una mujer. Sobre el idiolecto de Diego, cabe subrayar el gentilicio “mae”, así como la palabra “doña” para referirse a las mujeres, en general.

De esta manera, *Y nos pegamos la fiesta* contiene una multiplicidad de voces, capaces de recoger distintas formas de habla, que ayudan a construir la ficción de los textos. El tema de

la identidad, personal y regional, adquiere importancia a lo largo de los relatos. Muchos de sus protagonistas son inmigrantes o están en tránsito, en ciudades que no son las suyas. Sus particularidades en el habla son expresión tanto de su identidad como de su extrañeza en el contexto en el que se mueven. Un contexto agresivo que, en cierto sentido, no resulta menos extraño.

Los hechos fantásticos que ocurren, para ser precisos, están ligados a una forma de alienación. Son el reflejo de una relación entre los narradores y sus contrapartes “frikis”. Esta estructura dialéctica está presente en los cinco relatos y siempre acaba por colapsar cuando la extrañeza del personaje “friki” se vuelve irreconciliable con el mundo del narrador. Así, la personalidad perfilada por la voz narrativa de cada relato y por los personajes que lo acompañan da vida a este problema. Este colapso, cabe acotar, no implica necesariamente una disociación definitiva. Por el contrario, muchas veces se muestra como una forma de atracción. Otras, como una incógnita. Finalmente, el libro explora las diferencias que surgen entre el narrador y otro que siempre es, en cierta medida, un reflejo de su propio yo.

Javier Ignacio Alarcón

HACIA UNA FORMACIÓN INTEGRAL DEL PROFESOR DE ELE

Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez (editoras), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, 1181 páginas, 14,52€



El *Manual del profesor de ELE* nace en el seno de la Universidad de Alcalá, con unos antecedentes que apuntan, por una parte, al *Máster en Enseñanza de Español como Lengua*

Extranjera, título propio de esta universidad con más de dos décadas de historia, y al *Máster Universitario en Formación de Profesores de Español*, que nace en 2006; y por otra parte, a toda una serie de iniciativas de investigación docente y encuentros científicos sobre el lenguaje, las lenguas y la comunicación que se han desarrollado con el paso de los años en este entorno universitario. Un amplio elenco de profesores de la Universidad de Alcalá y otros centros y universidades dan voz a este *Manual del profesor de ELE*, cuya edición ha estado coordinada por Ana María Cestero Mancera e Inmaculada Penadés Martínez, ambas catedráticas de Lingüística General de la Universidad de Alcalá.

Como es deducible a partir de su título, la obra va dirigida especialmente

a los profesionales de la enseñanza de ELE, con el fin de proporcionarles una formación básica y esencial en las principales áreas que componen este ámbito profesional. Así, la lectura atenta de este manual puede ser de utilidad tanto para los profesores que ya cuentan con una formación en el campo de las filologías y las humanidades, como para los que provienen de otros campos menos afines al estudio de la lengua.

En lo referente a su estructura, el libro se organiza en cuatro grandes bloques claramente diferenciados que integran un total de veintidós capítulos. El primer bloque, el más breve, consta de dos capítulos: “Fundamentos de la Lingüística” (Inmaculada Penadés Martínez), que, con un carácter introductorio, presenta las bases teóricas fundamentales de la ciencia lingüística y su objeto de estudio; y “La adquisición de lenguas segundas y extranjeras” (José Ramón Gómez Molina), capítulo en el que, tomando como referencia la figura del estudiante, se abordan los diversos modelos propuestos sobre el proceso de aprendizaje de lenguas segundas y extranjeras, y se estudian nociones clave de este ámbito como el tratamiento de los errores, el concepto de ‘interlengua’, el desarrollo de estrategias de aprendizaje

y los factores que intervienen en la adquisición de una lengua.

El segundo bloque de contenidos va dedicado al estudio de la lengua española y en él se distinguen seis capítulos, de acuerdo con las unidades de la lengua que estudia cada capítulo o de la variación lingüística que analiza. Así, el capítulo “La enseñanza de la fonética” (Francisco Moreno Fernández y Florentino Paredes García) se ocupa de los principales aspectos fonéticos, fonológicos y prosódicos del español desde la perspectiva de su enseñanza, con vistas a, en su conjunto, reunir las nociones básicas y fundamentales sobre la didáctica de la pronunciación¹ del español. Seguidamente, “La enseñanza de la gramática” (Manuel Martí Sánchez y Ana M.^a Ruiz Martínez), tras analizar los principales enfoques sobre la didáctica de la gramática en ELE y su tratamiento en el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER) y en el *Plan curricular del Instituto*

¹ En este contexto el concepto de ‘pronunciación’ debe entenderse, como los mismos autores (Moreno Fernández y Paredes García 2017: 111) aclaran, en un sentido amplio, pues incluye toda una serie de aspectos fonéticos, fonológicos y prosódicos del español, así como elementos pertenecientes a otros ámbitos afines.

Cervantes (PCIC), se centra en el estudio de los marcadores del discurso y de algunos de los elementos más destacados del sistema verbal del español (los tiempos pasados, el modo subjuntivo, las formas no verbales y las perífrasis verbales). El siguiente capítulo, “La enseñanza del léxico” (Loreto Florián Reyes), pone de relieve el papel de la competencia léxica como parte esencial de la competencia comunicativa y, a partir de ello, presenta las principales cuestiones que han de tenerse en cuenta para la enseñanza del léxico y ofrece un repaso del tratamiento del léxico según distintos enfoques metodológicos y de los avances en la investigación en torno al vocabulario. Por su parte, “La enseñanza de las unidades fraseológicas” (Inmaculada Penadés Martínez) aborda los principales aspectos referentes al objeto de estudio de la Fraseología, los fraseologismos, como su definición, características y clasificación, para, a continuación, centrarse en el proceso de su enseñanza en ELE, atendiendo cuestiones de relevancia en la práctica didáctica de este tipo de unidades.

Dentro del mismo bloque, el capítulo “Variedades del español y enseñanza en ELE” (Francisco Moreno Fernández) tiene como objetivo mostrar la variación del español a partir del

estudio, por una parte, de sus variedades geográficas -y, en menor medida, de sus variedades sociales-, y por otro, del tratamiento de cuestiones relacionadas con los modelos de lengua, la norma y el uso lingüístico, todo ello desde una perspectiva didáctica. Siguiendo en el marco de las variedades lingüísticas, el capítulo siguiente, “Enseñanza del español lengua de especialidad” (María del Mar Martín de Nicolás Moreno), aborda la variedad del español como lengua de especialidad, esto es, el español propio de la comunicación profesional y científica. En él se trata una amplitud de aspectos relacionados con este fenómeno que comprenden desde la definición y las características de esta variedad hasta aspectos didácticos: enfoques metodológicos, recursos didácticos, programación de cursos de español con fines específicos, etc.

La tercera parte constituyente de la obra está dedicada al tratamiento de cuestiones metodológicas fundamentales en el desarrollo de la actividad docente. El primer capítulo de este bloque, “El profesor de ELE competente: una visión actual” (Elena Verdía y Conchi Rodrigo), se centra en la figura del profesor de idiomas con el fin de analizar los aspectos más destacados sobre su desarrollo profesional y docente, así como sobre

las competencias profesionales que debe poseer. Seguidamente, teniendo como base el planteamiento de cuestiones como *qué es la lengua y cómo se enseña y se aprende*, el capítulo “Enfoques y métodos en la enseñanza de ELE” (Marta García García y Fátima Álvarez López) ofrece un repaso por los principales métodos y enfoques metodológicos que han existido en el trascurso de la didáctica de lenguas extranjera, para concluir con una serie de informaciones que reflejan el estado de la cuestión en la actualidad. Otro de los aspectos fundamentales en la enseñanza de una lengua segunda o extranjera se identifica con la planificación de los cursos, aspecto al cual se dedica el capítulo que sigue, “Diseño y programación de cursos de español” (Florentino Paredes García), en el que, tras presentarse una serie de nociones básicas relacionadas con la teoría curricular, el currículo y el diseño curricular, se precisan los elementos que deben tenerse en cuenta en la programación de un curso: condicionantes externos, competencias y objetivos, contenidos, metodología y evaluación. Directamente relacionado con el anterior, el capítulo “Programación de unidades didácticas” (Elizabeth Miras Páez) también se ocupa del proceso de la planificación didáctica, pero en esta

ocasión en el ámbito del aula. Así, se detalla el procedimiento para programar las clases, sin perder de vista todos los elementos implicados en esta tarea: actuación del profesor, características de los alumnos, objetivos, procedimientos metodológicos y de evaluación, secuenciación y gestión del tiempo, etc.

Además de la programación de cursos y unidades didácticas, es de suma importancia que el profesor de ELE esté familiarizado con diversos aspectos referentes a los materiales y recursos didácticos que tiene a su disposición. Para tratar esta cuestión, el capítulo “Análisis de manuales y materiales didácticos” (M.^a del Carmen Fernández López) se ocupa de presentar las bases y los objetivos del análisis de materiales y recursos didácticos de cara a fortalecer la capacidad crítica del profesional de la enseñanza de ELE, y establece una serie de orientaciones de utilidad para la elaboración de nuevos recursos didácticos. Siguiendo dentro del ámbito del aula, el capítulo “Dinámicas de aula y técnicas docentes” (Sonia Eusebio Hermira) se centra en las posibilidades que ofrecen las dinámicas de grupo –y con ellas, la interacción de los miembros de la clase y el fomento del aprendizaje cooperativo- en función del objetivo que persiguen, al tiempo que analiza el papel

del profesor y el desarrollo de técnicas docentes.

Los dos capítulos que siguen estudian la utilización de determinados recursos en el aula: por una parte, los juegos y la literatura en “El componente lúdico y la literatura en la clase de ELE” (M.^a Luisa Gómez Sacristán y M.^a Jesús Madrigal López), y por otra parte, las nuevas tecnologías en “Marco para la transformación digital en el aula de ELE” (Olga Juan Lázaro). En el primero de estos capítulos se analiza el papel del componente lúdico en la enseñanza de ELE, acompañado de la presentación de actividades lúdicas concretas, y se dan orientaciones sobre la incorporación de la literatura en el aula y la explotación de textos literarios; mientras que el segundo está dedicado al tratamiento de la integración de las tecnologías en los entornos de aprendizaje de ELE, el desarrollo de la competencia digital a través de nuevas tareas y la consideración de enfoques pedagógicos emergentes, cada vez con un alcance mayor, como el aprendizaje móvil, la gamificación y la *flipped classroom* (clase invertida). El último capítulo de este bloque, “La enseñanza de ELE a niños, adolescentes e inmigrantes” (Elizabeth Miras Páez y María Sancho Pascual), se concentra en un perfil de estudiantes determinado:

los niños, los adolescentes y los inmigrantes, con el propósito de reflejar la importancia de tener en cuenta las características propias de estos grupos de estudiantes con fines a optimizar su aprendizaje de la lengua.

El último bloque se compone de cinco capítulos que abordan el desarrollo de la competencia comunicativa, una de las bases esenciales sobre la que se articula actualmente el aprendizaje de una segunda lengua. El primero de ellos, “Desarrollo de las destrezas comunicativas” (M.^a José Gelabert Navarro), trata las destrezas de la comprensión y la expresión oral y escritas desde una perspectiva integral que las vincula con el tratamiento del léxico y la gramática, el desarrollo de la competencia estratégica y el fenómeno de las lenguas en contacto. Tras ello, el capítulo “Pragmática y enseñanza de ELE” (Laura Camargo Fernández y Beatriz Méndez Guerrero) aborda dos de las teorías pragmáticas más prominentes: los actos de habla y la cortesía verbal, para, a continuación, considerar las aplicaciones de la Pragmática a la enseñanza de ELE. El capítulo “La enseñanza de la conversación” (Ana María Cestero Mancera) gira en torno al funcionamiento y la estructuración de la conversación, con el fin de

proponer una serie de consideraciones para la enseñanza de la conversación y el desarrollo de la competencia conversacional en ELE.

El capítulo “La comunicación no verbal” (Ana María Cestero Mancera) se hace eco de la importancia de los signos y sistemas de comunicación no verbal en la adquisición de la competencia comunicativa de una lengua. En él, se abordan los elementos que componen la comunicación no verbal: el paralenguaje, la quinésica, la proxémica y la cronémica, y se presenta una serie de propuestas para el impulso de la investigación sobre este fenómeno en ELE. Por último, el capítulo con el que se cierra la obra, “Cultura e interculturalidad” (Beatriz Méndez Guerrero) muestra la relación entre el aprendizaje de una lengua y el de su cultura, de ahí que se apueste por la enseñanza del componente cultural en ELE, el fomento de la interacción social y el entendimiento con el otro.

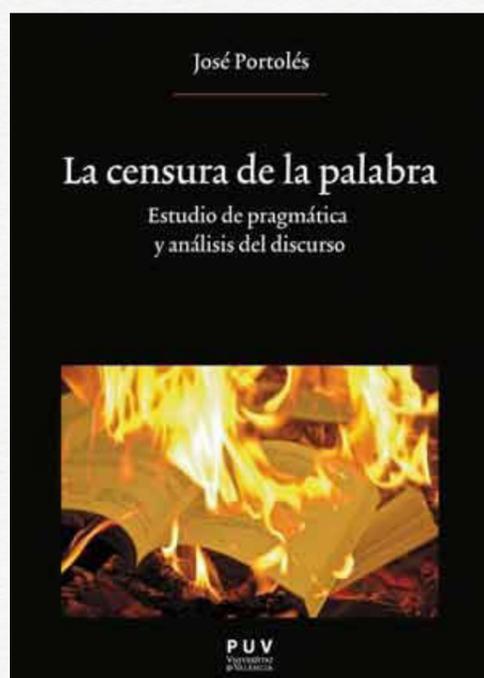
En los distintos capítulos que componen este *Manual del profesor de ELE* se muestran recurrentes las alusiones a dos obras de referencia en la enseñanza de segundas lenguas, como son el *Marco* y, en el caso concreto del español, el

Plan curricular. A ello se suman las referencias, sobre todo en el capítulo 9, a determinados documentos, como las *Competencias clave del profesorado de lenguas segundas y extranjeras* (CCP), sobre el perfil profesional del docente de lenguas. En su conjunto, las directrices e indicaciones que se incluyen en estas y otras obras afines contribuyen a establecer un marco que vela por la calidad, el rigor y la coherencia en la enseñanza del español y en la figura del profesor de lenguas. Dentro de este marco, la llegada del *Manual del profesor de ELE* es más que bienvenida en un momento en que la enseñanza de ELE goza de una extraordinaria expansión y reconocimiento, y la necesidad de contar con profesionales cualificados y competentes para desarrollar esta labor docente se vuelve crucial. Para ello, el libro reseñado constituye una fuente de consulta de gran utilidad, que favorece el afianzamiento y la consolidación del perfil del profesor de ELE como un profesional que conoce la lengua, la manera de enseñarla y aprenderla, y todo un sinfín de elementos que intervienen en este proceso.

Clara Ureña

LA OMNIPRESENCIA DE LA CENSURA

José Portolés, *La censura de la palabra. Estudio de pragmática y análisis del discurso*, Valencia, Publicacions de la Universitat de València, 276 pàginass, 16,62€



En el libro *La censura de la palabra. Estudio de pragmática y análisis del discurso* (2016), José Portolés realiza un trabajo de síntesis y de sistematización de todos aquellos elementos que configuran el acto de censurar a partir de los diferentes conceptos propuestos desde las disciplinas lingüísticas de la

Pragmática y el Análisis del discurso. Se trata de una obra que describe, de una forma sencilla y muy ilustrativa, la censura de la palabra, entendida como un comportamiento frecuente en cualquier interacción comunicativa. Tal y como señala Portolés (2016: 19), “censura quien, por motivos ideológicos, impide y/o castiga la comunicación entre un(os) emisor(es) y su(s) destinatario(s)”. Debemos especificar que el libro se centra en la censura de la palabra, ya sea oral o escrita, y se separa del estudio de la censura relacionada con gestos o con imágenes. Este se estructura en dos partes claramente diferenciadas: en primer lugar, en “La censura desde la Pragmática y el Análisis del discurso”, se detalla la definición de censura a partir de criterios y teorías próximas a ambas disciplinas lingüísticas; en segundo lugar, en “¿Cómo actúa la censura?”, se presentan y describen los elementos que intervienen en la expresión de la censura mediante palabras.

Después de una introducción en la que se sitúa al lector ante el acto comunicativo de censurar y su relevancia en el estudio filológico, Portolés defiende, en el primer capítulo de la primera parte del libro, que el censor es un tercer participante dentro de la interacción comunicativa, lo que supone una interacción triádica. Al realizar esta identificación, el autor contrasta su postura ante la censura frente a la de autores como Pierre Bourdieu (2001), autor del término *censura estructural*. Además, destaca en este capítulo la relación que establece el autor entre la censura y los tres niveles estructurales de todas las sociedades. Así pues, contamos con la censura oficial y la censura por organizaciones no oficiales (relacionadas con el nivel institucional), la censura de un grupo social sin jerarquía interna (relacionada con el nivel grupal) y la censura de un individuo que se identifica como parte de un grupo mayor (relacionada con el nivel interpersonal).

En el segundo capítulo, se exponen conceptos como la ideología, la identidad, el poder y las normas establecidas frente a la censura. Se recuerda, a su vez, la teoría de los actos de habla para demostrar que la palabra puede convertirse en una acción peligrosa y amenazante para determinadas ideologías. Por tanto, la palabra se censura por aquella persona

que posee el poder censorio en una determinada situación.

Un acto censorio se produce en un momento concreto y por un censor determinado, no se puede tomar sin tener en cuenta la situación en la que este se lleva a cabo. Portolés utiliza la teoría pragmática de la cortesía para analizar todo acto de habla censurable en el tercer capítulo de esta obra. En este, se definen los términos *mensaje censurable* (amenazante para el censor) y *acto censorio* (la reacción del censor). En ambos casos, se está provocando que la imagen social de los participantes del intercambio comunicativo se vea afectada o amenazada, según la cortesía. Se estudia la cortesía en función de las tres variables de Brown y Levinson (1987): poder relativo, distancia social y grado de imposición. A estas, Portolés añade otras propias de la censura, como el grado de difusión de la censura en diferentes medios.

En el cuarto y último capítulo de la primera parte, Portolés identifica las condiciones que deben darse para permitir un determinado grado de satisfacción (Searle 1976) del censor. En él, tiene en cuenta que, elementos como el espacio, el tiempo, los mensajes censurables accesibles para el censor y la responsabilidad, pueden afectar a la satisfacción o a la insatisfacción del

ensor.

La segunda parte de *La censura de la palabra. Estudio de pragmática y análisis del discurso* se inicia con un quinto capítulo dedicado a la interacción con la censura y el concepto de *autocensura*, es decir, censurar las propias palabras al prever pensamientos contrarios en los demás participantes del intercambio comunicativo. La autocensura puede producirse por parte del emisor del mensaje, pero también por parte del receptor. En este capítulo, se presentan, a su vez, las interacciones que se producen entre los tres participantes implicados en la censura: emisor, receptor y censor.

El sexto capítulo indaga en las relaciones de identidad del censor que se pueden dar con el emisor o con el receptor del mensaje censurable, aunque no siempre se producen estas relaciones de identidad. El censor puede llegar a coligarse con alguna de las dos partes al establecerse una identidad común. Portolés menciona el mecenazgo como un ejemplo del censor coligado con el emisor, puesto que el mecenas impone siempre condiciones ideológicas que deben ser admitidas y defendidas por el emisor.

El objeto del acto censor es uno de los aspectos más estudiados y analizados dentro del estudio y de la investigación

sobre la censura. En el extenso séptimo capítulo, el autor identifica qué elementos pueden ser censurados, entre los que destaca los siguientes apartados: los asuntos y las opiniones, las distintas formas en las que se puede censurar al emisor de un mensaje censurable, los casos en los que el censor se encuentra coligado y los casos en los que no es así, los modos (relacionados con hablar, leer y escribir, además de con la comunicación multimodal), la formulación (la lengua, el léxico y la gramática, los actos de habla, los géneros discursivos y la censura de los nombres propios), los textos (teniendo en cuenta, también, la traducción) y la interpretación. Cada uno de ellos goza de varias páginas en las que se distinguen sus particularidades y se incluyen diversos ejemplos con el objetivo de que el lector sea consciente del gran alcance de la censura en la historia y la sociedad de nuestro pasado, presente y futuro.

El octavo capítulo se centra en la imposición y la reescritura del mensaje censurable, puesto que, en muchas ocasiones, dicho mensaje no es silenciado, sino que es manipulado para que se adapte a una ideología determinada. Por tanto, el censor también puede convertirse en creador al modificar un determinado mensaje. Portolés menciona casos en los que el censor crea como las adaptaciones infantiles de

algunos cuentos clásicos o las películas Disney. Otras formas de censurar no tan conocidas y que se comentan en este capítulo son la recontextualización o la censura por adición.

El último capítulo de la obra, se dedica al momento en el que, dentro del proceso comunicativo, se censura. Desde el nacimiento del papiro, se ha producido, en diferentes ocasiones, una censura del soporte que actúa como canal o terminal del mensaje censurable. En las últimas décadas, destaca la censura relacionada con las tecnologías de la comunicación, en las que Portolés menciona ejemplos en los que la censura afecta a aparatos como el telégrafo, la radio, el teléfono, etc. La censura de estos medios es fundamental, por ejemplo, para comprender las comunicaciones producidas en las distintas guerras que asolaron el mundo durante el siglo XX, tal y como se señala en el capítulo. Se dedica un apartado a la censura editorial y a la libertad de imprenta, donde la censura ha estado presente desde siempre. A su vez, se tiene en cuenta la censura que se puede producir a través de los distribuidores o los libreros de determinadas obras.

Por último, Portolés expone sus conclusiones en la recapitulación que marca el final de su obra. En ella, retoma su perspectiva sobre el acto de la censura y demuestra, en pocas páginas,

el gran alcance que este tiene en nuestra realidad.

En conclusión, *La censura de la palabra. Estudio de pragmática y análisis del discurso* es un libro accesible y que tiene en cuenta las diferentes perspectivas desde las que se puede abordar el complejo fenómeno de la censura. Portolés presenta un manual de referencia para los interesados por la Pragmática y el análisis del discurso, además de para aquellos que quieren acercarse a la censura por primera vez. Se trata de una obra en la que abundan los ejemplos sencillos y en la que cualquier persona interesada por la censura puede encontrar una descripción general de todos los aspectos que han influido y que todavía influyen en ella.

Paula Mayo Martín

Referencias bibliográficas

BOURDIEU, Pierre (2001): *Langage et pouvoir symbolique*, París, Fayard.

BROWN, Penelope y Stephen C. LEVINSON (1987): *Politeness. Some universals in language use*, Cambridge University Press.

SEARLE, John R. (1976): "Una taxonomía de los actos ilocucionarios", en Luis M. Valdés Villanueva (ed.): *La búsqueda del significado. Lecturas de filosofía del lenguaje*, Madrid, Tecnos, 1991, pp.449-476.

EL MUNDO EDITORIAL Y LA ENSEÑANZA DE ESPAÑOL EN LA ERA POSTMÉTODO.

Entrevista a Aarón Pérez Bernabeu

Aarón Pérez Bernabeu es licenciado en Filología Hispánica con Mención en ELE (Universitat d'Alacant). Posee también, por un lado, un Máster en Fonética y Fonología (CSIC-UIMP) y, por otro lado, un Máster en Enseñanza de ELE (UIMP-Instituto Cervantes). Ha trabajado como profesor de ELE en varias escuelas de idiomas privadas de Madrid y Barcelona, fomentando la reconciliación del profesor de ELE con la enseñanza de la pronunciación en el aula. También ha sido formador de profesores en pronunciación y comprensión auditiva en diferentes instituciones. Actualmente es coordinador de proyectos de formación de la Editorial Edinumen, como el Programa de Desarrollo Profesional (PDP), formando a profesores de español de todo el mundo.

Hola, Aarón, quería que empezaras hablándonos de cómo es la organización de una editorial especializada en ELE.

Las editoriales especializadas en ELE normalmente tienen un departamento de edición; un departamento más audiovisual; otro de maquetación; *marketing*, que a veces se le llama comunicación; y, también, un departamento de formación. En el caso de Edinumen, la editorial donde trabajo, también hay un departamento de proyectos digitales. Intentamos coordinarnos todos para seguir la misma línea editorial y que tenga todo

un mismo sentido.

Como sabes, nuestra revista está relacionada con el ámbito de las lenguas, ¿en cuáles de estos departamentos podría trabajar una persona que curse o haya cursado estudios relacionados con las lenguas?

Especialmente si es alguien relacionado con la enseñanza de las lenguas, hay multitud de opciones, como el departamento de formación. Si se trata de una persona con experiencia dando clase y tiene una especialidad formativa, podría dedicarse a ello. También, puede encargarse de la elaboración de

materiales, de la edición o corrección. Incluso dentro del departamento de comunicación o *marketing*, muchas veces se pide la visión del profesor para ciertos ámbitos comerciales. Al fin y al cabo, es al profesor al que le va a interesar lo que hacemos.



aprendizaje y, sobre todo, en la reflexión formativa. De ese modo da cuenta de una enseñanza sujeta a las necesidades y el contexto individual y social de los alumnos.

En tu caso, ¿podrías hablarnos de tu experiencia?

Según tu experiencia, ¿cómo podría hacerlo?

Para trabajar en una editorial tan especializada como una dedicada a ELE, que no suelen dedicarse a otros ámbitos, se trata, por un lado, de que el profesional tenga una especialidad muy clara con flexibilidad en sus labores y, por otro lado, que en sus creencias como profesor conozca qué enfoque va a seguir esa editorial. Es difícil contratar a alguien para trabajar en una editorial si no está convencido de que lo que está haciendo va a ser útil para los profesores y alumnos. Por ello, se le suele preguntar por su visión de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas.

En el caso de la Editorial Edinumen se sigue un enfoque mixto, que profundiza en los procesos de enseñanza y

Yo estudié Filología Hispánica en la Universidad de Alicante, de ahí pasé a la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en Madrid, donde estudié un Máster en Fonética y Fonología, y finalmente otro en la misma universidad, pero sobre enseñanza de ELE. En un principio no tenía tan claro que me dedicaría al ELE, pero después de hacer el Máster, encontré mi especialidad en la enseñanza de la pronunciación en L2. Yo lo que recomiendo a la persona que va a dedicarse a algo relacionado con la investigación o la docencia es que busque lo que más le gusta y encuentre su especialidad.

También trabajaste en escuelas de enseñanza de español, ¿verdad?

Después, tanto en Madrid como en Barcelona trabajé en varias escuelas de idiomas. Además, por esta

especialización, me llamaban mucho para hacer formación en escuelas, eventos, congresos y esto hizo que se me conociera en el ámbito de la formación y de ahí que esté trabajando en ello. También, el hecho de tener visibilidad en las redes sociales hizo que se me conociera como una persona especializada en un campo y que mi línea pudiera interesar a una editorial.

Dentro de los productos de una editorial, lo principal es la creación de manuales. ¿Cómo es el proceso de uno de ellos?

Hay dos formas: o bien una persona propone una idea y la editorial lo acepta y va adelante con el proyecto, o, en ocasiones, la editorial propone hacer un manual o material a un autor concreto porque tenga un determinado enfoque. En ambos casos se lleva a cabo un momento de comunicación entre el autor y el editor, de manera que se le pide una serie de requisitos, temas, actividades, etc. El editor va recopilando las unidades, las ordena y las corrige al mismo tiempo que se buscan profesores que piloten esas unidades en un aula real. De esta manera, si hay que cambiar algo se hace sobre una investigación en activo. Una vez terminadas las tareas del editor, pasa a maquetación

donde se aporta un diseño atractivo y pertinente pedagógicamente. Y cuando está maquetado, se pasa a imprenta, se hace una prueba y pasa a la venta y a la promoción.

En cuanto a los autores, ¿se cuenta con autores externos o trabajadores de la editorial?

La mayoría son autores externos que se suelen contratar para la realización de un proyecto.

En referencia a las tendencias editoriales actuales, ¿qué nos encontramos?

Los manuales siguen las tendencias más actuales, por eso muchas colecciones tienen que renovarse y actualizarse. Vivimos no solo en una era postmétodo, también en una era virtual y tecnológica y no puede dejarse de lado. De todas maneras, yo me centraría mucho más en la era postmétodo. No podemos ignorar que, cuando un centro adquiere un manual, lo está haciendo porque cree que es el mejor para ese contexto. Hay que pensar cuáles son esas necesidades para un público amplio. No hay un método perfecto ni definitivo, porque depende del contexto. Hay que ser más abierto a la incorporación de muchos enfoques. No es que todo quepa o todo valga, sino que hay que incorporar

multitud de elementos procedentes de investigaciones vinculadas a los componentes individuales del aprendizaje. En el caso de la pronunciación, el *escucha-repite* no sirve para todo, pero sí en algunos contextos y con una serie de herramientas. No hay que descartar métodos pasados porque no sirvieran para todo, porque hay para cosas que sí sirven. Considero que no es perder el tiempo investigar qué sirve de lo que se hacía y de lo que se hace a la práctica docente.

¿El no ceñirse a un enfoque se tiene en cuenta para que un manual puede utilizarse para diferentes contextos o se hacen modificaciones?

Como decía, cuando se hace un manual se pretende que sea lo más abierto e integrador posible, se intenta que no haya elementos contrastivos referentes a una sola cultura. Sí que es verdad que ciertas culturas necesitan que el material sea más cercano a ellos. En el caso de Edinumen, tenemos *Etapas* y *Etapas China*. Esto es porque en ese contexto no se ha implementado el enfoque orientado a la acción y es un intento de implementarlo en ese contexto. O *Espacio Joven* tiene una versión especial en Francia porque es un país con unas características editoriales y pedagógicas

diferenciadas a otros contextos. Las editoriales deben adaptarse a un contexto no solo globalizado, sino también individualizado.

En tu caso, al ser especialista en pronunciación, nos interesa conocer cómo se trata la enseñanza de la pronunciación en los manuales. ¿Habrá algo que mejorar?

Es uno de los grandes retos, se busca integrarlo de manera comunicativa, al igual que se hace con las destrezas. No se hace de manera secuenciada como sí ocurre con la gramática. Esa reflexión hay que hacerla en todos los manuales. De hecho, en algunos manuales, la pronunciación no aparece. Un buen ejemplo es el manual *Etapas China*, que empieza con la pronunciación y se centra en las dificultades concretas de los estudiantes chinos. Y esto es bastante excepcional. Asimismo, habría que mejorar la evaluación y la autoevaluación, la integración de la pragmática, de la conversación y los medios de conversación, del componente afectivo, de las estrategias de aprendizaje y de la autonomía del aprendizaje. No obstante, ya somos conscientes y reflexionamos sobre ello y cada vez que se hace un manual o se hace una revisión se tienen en cuenta estas mejoras.

¿Tienes alguna recomendación para profesores que quieran trabajar la pronunciación en clase?

Yo siempre recomiendo hacer un análisis de errores (ya sea una clase multilingüe o monolingüe, van a tener dificultades diferentes) grabando a los estudiantes y, después, aplicando técnicas de corrección. Estas tienen que consistir en ejercicios de percepción de los sonidos o las entonaciones que dificultan la comunicación, y han de hacerse de manera no invasiva. La pronunciación es un ámbito muy físico y eso significa que entra dentro de un área personal muy cercana al estudiante, o sea, puede llegar a sentirse mal por no alcanzar un sonido que quiere pronunciar o no se le entiende. Y tenemos que llevar a cabo técnicas de corrección como las que se utilizan cuando se corrige la gramática o el aspecto intercultural, teniendo cuidado de no herir, y por eso no podemos ser invasivos. También el profesor tiene que saber de qué habla y hacia dónde quieren llegar los estudiantes. Ahí hace falta formación por parte del profesor.

Tú, Aarón, que formas parte del departamento de formación, ¿qué papel desempeña este departamento en la editorial y cuáles son tus funciones?

Ciertamente, puede resultar chocante que una editorial tenga un departamento de formación. Esto es porque no solo se venden libros, sino también un enfoque, una metodología y esto hace que sea necesario. De hecho, creo que en el momento en el que había o hay profesores que no pueden acceder a una formación de calidad, el papel de las editoriales en este sentido ha sido fundamental, porque ha permitido que, gratis o con coste más bajo, se pudiera acceder a esta formación. Pongo el ejemplo de mis funciones, entre ellas la coordinación del Programa de Desarrollo Profesional (PDP) para profesores de español, un curso online, gratuito y de calidad, con profesionales que hablan de su especialidad con un vídeo o un artículo original para que las personas que no pueden acceder a este tipo de formación por lejanía o motivos económicos puedan hacerlo de manera virtual. Y, además, interactuar con personas de todo el mundo es enriquecedor porque se conocen otros contextos y se establece una red de contactos. En definitiva, la formación en una editorial es una parte central en la divulgación del enfoque de sus materiales, y por eso ninguna lo deja de lado.

Francisco Rodríguez

LA LINGÜÍSTICA DE CORPUS: UNA PIEZA CLAVE EN LA LINGÜÍSTICA ACTUAL.

Entrevista al profesor Dr. D. Antonio Briz

El Dr. D. Antonio Briz Gómez es catedrático de Lengua española del Departamento de Filología española de la Facultad de Filología, Traducción y Comunicación de la Universidad de Valencia, donde actualmente imparte docencia en el Grado de Estudios hispánicos y en el Máster de Estudios hispánicos avanzados. Es director del grupo de investigación Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial) e investigador principal del proyecto denominado Diccionario de partículas discursivas del español. Con una larga y fructífera trayectoria profesional e investigadora, el profesor D. Antonio Briz cuenta con innumerables publicaciones en el campo de la Lingüística española dedicadas fundamentalmente al estudio de la conversación coloquial, la cortesía verbal y los marcadores del discurso.

Val.Es.Co. (Valencia, Español Coloquial), eje en torno al cual se articula el desarrollo de esta entrevista, constituye un grupo de investigación surgido en el seno del Departamento de Filología Española de la Universidad de Valencia en 1990. Su principal objeto de estudio fue desde el principio la conversación coloquial. El grupo, dirigido desde sus inicios por el Dr. D. Antonio Briz, está integrado por profesores y becarios de investigación de los Departamentos de Filología Española de las Universidades de Valencia y Alicante. Para alcanzar sus objetivos, el proyecto de investigación desarrollado por el grupo Val.Es.Co. ha venido abordando la descripción y explicación del llamado español coloquial en sus distintos niveles de análisis y a partir de un corpus básicamente oral, obtenido directamente de la conversación espontánea y de otro tipo de discursos (www.valesco.es).

En la página web del grupo de investigación Val.Es.Co se explica que la elaboración de un corpus del español coloquial surgió, en cierto modo, “por necesidad”. Es decir, los miembros investigadores tenían una hipótesis de partida y, para poder

comprobarla, necesitaban contar con un corpus formado por muestras de habla reales. La hipótesis decía así: “Nuestra hipótesis inicial era que el funcionamiento de la conversación coloquial podía explicarse, no como transgresión de la gramática oracional,

sino como conjunto de estructuras y estrategias, de base pragmática, constituidas en el proceso de interacción”. ¿Podría explicarnos esta hipótesis con detalle y, si es posible, precisar de qué manera el corpus ayudó a validarla?



conversacionales objeto de nuestro estudio. Este es un sistema de signos y convenciones que combina el método ortográfico con el propuesto por el Análisis de la Conversación; en concreto, presenta similitudes con el método jeffersoniano, adaptado a

las características de la lengua española. Este sistema permite la lectura fluida del texto transcrito. A su vez, la transcripción de las conversaciones nos facilitó más tarde la segmentación del discurso en sus unidades constituyentes y funcionales, es decir, en las categorías y funciones (o estrategias) del habla (partículas discursivas, intensificadores, atenuantes, etc.). Para ello el grupo lanzó en 2003 una propuesta de sistema de unidades de la conversación (Briz y Grupo Val.Es.Co. 2003), que se ha revisado en 2014 (Grupo Valesco 2014) y se sigue revisando en la actualidad.

El corpus Val.Es.Co. de conversaciones coloquiales, representativo del español hablado en Valencia y su área metropolitana, se va actualizando año tras año. En concreto, se han publicado dos volúmenes recopilatorios (Briz 1995; y Briz y grupo Val.Es.Co. 2002) y, actualmente, se ha ampliado con el corpus en línea Valesco 2.0, coordinado

En efecto, nuestra hipótesis inicial era esta: mostrar que el discurso es una dimensión diferente a la de la gramática y que se organiza a partir de una serie de categorías y funciones, en este caso, de índole pragmática. Y más concretamente, comprobar que muchos de los fenómenos de lo oral coloquial, en especial, no podían explicarse ni a partir de lo escrito ni mucho menos como transgresión de la gramática. Para comprobar dicha hipótesis, era condición indispensable disponer de un corpus representativo de conversaciones cotidianas.

Imagino que el sistema de transcripción y etiquetado de las conversaciones debe ser muy laborioso. ¿Podría compartir con nosotros algunas de las principales directrices que se han seguido para llevar a cabo esta tarea?

El corpus se transliteró mediante un sistema de transcripción (el sistema Val. Es.Co.) capaz de representar los hechos

por Salvador Pons y Adrián Cabedo. Este último corpus está compuesto en el momento actual por 46 conversaciones transcritas y alineadas (texto y sonido), etiquetadas morfosintácticamente (*Treetagger*) y se han secuenciado en diferentes unidades de análisis: intervenciones, grupos entonativos y palabras. Dispone, además, de un motor de búsqueda de palabras, expresiones, etc., con filtros diferentes (edad, sexo, nivel sociocultural, etc.) de gran utilidad para los investigadores. Es de acceso público y se puede consultar en la página www.valesco.es.

En las conversaciones que conforman el corpus participan hablantes de Valencia, una zona bilingüe donde tanto el castellano como el valenciano quedan recogidos por ley como lenguas oficiales. ¿Cree que esta circunstancia tiene algún efecto sobre la aplicabilidad del corpus?

Que sea un corpus representativo de una comunidad con dos lenguas permite desarrollar estudios de bilingüismo, de contacto de lenguas, de interferencias lingüísticas y de variación diatópica. Por ejemplo, posibilita la comparación posterior del español hablado en Valencia con el hablado en otras normas regionales, etc.

Además de cumplir con objetivos como la descripción del funcionamiento de la

conversación coloquial y de fenómenos propios de este registro, ¿cuáles son las principales aplicaciones del corpus? ¿De qué manera contribuye a ámbitos como la enseñanza de lenguas, la traducción, etc.?

Nuestro corpus de conversaciones coloquiales nos ha servido para describir las características del español coloquial en el discurso más natural y espontáneo: la conversación cotidiana. Y, en general, nuestros estudios sobre lo hablado han puesto de relieve: a) que la interacción es hacer con otro, la importancia, entonces, de construir “pragma-gramáticas” no solo del hablante sino también del oyente; b) que todo en la interacción se negocia y, por tanto, cuando se habla de categorías pragmático-discursivas se habla de tácticas y estrategias para lograr el acuerdo o aceptación del otro; c) que la eficacia lingüística depende a menudo de la eficacia social; d) y, en fin, el estudio del corpus, nos ha permitido observar que la conversación se organiza en una serie de unidades: internamente, en *actos*, *intervenciones*, *intercambios* y *secuencias dialógicas*; social y externamente, en *turnos* de habla y en *alternancias de turno*.

Sin duda, la enseñanza de ELE es también una de las grandes beneficiadas de los corpus y, en concreto, de los corpus orales. Ahora se puede enseñar la

lengua tal y como se usa, la lengua que se habla realmente y de forma natural y espontánea.

Ahora bien, permítame que añada algunas opiniones sobre esta “lingüística con cuerpo”. El corpus lingüístico (oral o escrito) es el banco de pruebas más eficaz y natural para analizar el lenguaje y, más aún, la actuación lingüística. Hoy pocos dudan (aunque los hay dentro de los denominados “lingüistas de sillón”) que la lingüística científica ha de ser una lingüística de corpus, es decir, que ha de incorporar un conjunto *amplio y definido* (y *suficiente y representativo*) de materiales que le proporcione datos *fiabes*. *Amplitud, definición, suficiencia, representatividad* y, como consecuencia de lo anterior, *fiabilidad*, son las características que ha de tener un corpus lingüístico para ser válido o, más exactamente, para que permita validar y comprobar empíricamente las hipótesis ya formuladas o que se llegan a formular a partir de la experimentación y la observación de dicho corpus.

De acuerdo con esto, se entenderá que nuestra visión sobre la lingüística de corpus es que se trata de un método de explicación potente de la lengua y el uso, no sujeto a una disciplina ni a un enfoque teórico, y que se transforma por momentos y en algunos casos en teoría, sobre todo para quienes trabajamos

desde el corpus y para el corpus.

En la actualidad, ¿qué proyectos lleva en marcha el grupo de investigación Val.Es.Co.?

Actualmente, seguimos con el desarrollo del análisis de algunas categorías pragmáticas: la atenuación, la intensificación, las partículas discursivas, así como en otros temas sobre unidades de la conversación, el humor y la cortesía. Además, a partir de un corpus de actuaciones judiciales (juicios, interacción abogado-cliente, etc.), se ha comenzado a estudiar el lenguaje judicial y se han empezado a desarrollar algunos temas relacionados con la peritación lingüística. La última publicación de Val.Es.Co. es un *Manual de estilo para abogados* de la Editorial Tirant Lo Blanch que nos fue encargado por el Ilustre Colegio de Abogados del Valencia (ICAV). Este es un ejemplo de transferencia.

Ha sido reconocida en innumerables ocasiones la importancia que tiene la Lingüística de corpus para desarrollar investigaciones sólidas y fiables sobre distintos ámbitos relacionados con el lenguaje y la comunicación. En palabras de la Dra. D.^a Milagros Fernández Pérez (Universidade de Santiago de Compostela), “el recurso a corpus domina todas las áreas aplicadas de la Lingüística”. De alguna

manera, según la profesora, la actual Lingüística de corpus es el resultado de la evolución de la antigua Lingüística de campo, junto con el soporte de las nuevas tecnologías. ¿Cómo valora esta percepción?

Tiene razón la profesora Milagros Fernández, pues no concibo que las aplicaciones de la Lingüística puedan realizarse sin el soporte de un corpus. En los últimos veinticinco años ha habido un desarrollo en todo el dominio hispánico de la Lingüística de corpus. Este auge entronca con el desarrollo de los estudios sociolingüísticos, pragmáticos y del análisis del discurso. Ciertamente, el desarrollo imparable y el grado de perfeccionamiento de estos corpus ha ido unido al avance informático y de la tecnología digital. Pero también la Lingüística actual y, en concreto, aquellas disciplinas que propiciaron su desarrollo son de ello claras beneficiarias. Es un hecho el avance que ha experimentado el estudio de la lengua hablada gracias a la elaboración y al análisis de estos corpus, sin contar con la cantidad y la calidad de los datos que han proporcionado para su análisis, el ahorro de tiempo en obtenerlos y la posibilidad de tratarlos estadísticamente. Asimismo, los recientes desarrollos de la Lingüística aplicada, de la Lingüística clínica o de la Lingüística forense, deben mucho a esta Lingüística de corpus.

No quisiera perder la oportunidad de preguntarle, además, por su proyecto sobre el Diccionario de partículas discursivas del español (DPDE). En formato digital, esta obra lexicográfica recoge un número considerable de partículas, sobre las que se ofrece información verdaderamente detallada e interesante. Estas marcas del discurso se han unificado en un solo término, el de *partícula discursiva*, de ahí que pueda considerarse un concepto bastante heterogéneo. ¿Podría explicarnos qué se entiende por *partícula* y qué criterios se han seguido para determinar la inclusión de ciertas unidades bajo el nombre de *partículas* y descartar la de otras?

El DPDE es otro de los frutos de nuestra investigación pragmática. Se trata de un diccionario que define, describe y explica las partículas discursivas, lo cual favorece, a la vez, su comprensión y su empleo. Es cierto que el término elegido para nombrar el conjunto de formas recogido en el DPDE es el de *partícula discursiva*. Se trata de elementos lingüísticos gramaticalizados que guían la interpretación del discurso; con palabras utilizadas en enfoques actuales, tienen un carácter más *procedimental* que *conceptual*.

Afirmaciones como las que siguen son frecuentes en los estudios especializados

sobre partículas: “el hablante justifica la conclusión, su opinión”, “cambia el tema de conversación o lo redirige”, “el hablante llama la atención sobre algo o realza algo”, “expresa un falso acuerdo”, “controla el contacto o interpela”, “señala que su turno continúa”, “marca el inicio del diálogo o lo cierra”, etc., y todo ello ante un oyente o lector. Se observará que todas apuntan a que el valor de las partículas discursivas está ligado a la interacción; de otro modo, la marcación del discurso por parte de estas partículas consiste básicamente en tres funciones: 1) la *conexión*, argumentativa (valgan como ejemplos prototípicos *además*, *encima*), reformuladora (*por cierto*, *es decir*) o estructuradora (*por una parte... por otra parte*); 2) la *modalización*, que supone normalmente una *intensificación* o *atenuación* de lo que se dice en un miembro del discurso y desde el punto de vista del hablante (*¡ajo!*, *eso sí*, *bueno*); 3) el *control del contacto*, que se centra en la relación entre hablante y oyente (*hombre*, *mira*, *¿eh?* *¿sabes?*).

Cambiando de ángulo, si nos centramos en el campo de la docencia, ¿cuál sería su opinión personal sobre el papel que ocupa la Lingüística general y aplicada en los grados y másteres universitarios de la rama de humanidades en la actualidad? ¿Queda bien atendida?

La Lingüística aplicada no está

suficientemente recogida y, por tanto, atendida en nuestros grados y másteres. Estos deberían de algún modo destacar la importancia del filólogo-lingüista más allá de las aulas de secundaria o de ELE. A su vez, quienes investigamos en Lingüística aplicada deberíamos preguntarnos si los resultados de nuestra investigación los aplica alguien, si lo que hacemos importa a alguien. Los lingüistas aplicados hemos de pensar en la transferencia de la investigación a la sociedad.

Para terminar, siguiendo dentro de los aspectos relacionados con la actividad docente, si tuviera que dirigirse a futuros estudiantes de máster y doctorado, ¿qué líneas de trabajo cree que podrían resultar más provechosas de cara a ampliar las investigaciones en algunos de los ámbitos que hemos tratado: Lingüística de corpus, lexicografía, pragmática, análisis del discurso, etc.?

Si tuviera que aconsejar líneas de trabajo a futuros estudiantes de doctorado o de máster, les diría que hay mucho camino todavía por recorrer en el estudio de la lengua hablada, de la Sintaxis del discurso, de la Pragmática en general y en esa Lingüística aplicada (lingüística forense, clínica...).

Clara Ureña

Referencias bibliográficas citadas

Briz, A. (coord.) (1995): *La conversación coloquial (Materiales para su estudio.)* Anejo XVI de la Revista *Cuadernos de Filología*, Universidad de Valencia.

Briz, A. y grupo Val.Es.Co. (2002): *Corpus de conversaciones coloquiales.* Anejo de la Revista *Oralia*, Madrid: Arco-Libros.

Briz, A., Pons, S. y Portolés, J. (coords.) (2008): *Diccionario de partículas discursivas del español, (DPDE)* [en línea]. Disponible en: <www.dpde.es>.

Briz Gómez, A. y Grupo Val. Es.Co. (2003): “Un sistema de unidades para el estudio del lenguaje coloquial”,

Oralia 6, pp. 7-61.

Cabedo, A. y Pons, S. (eds.): *Corpus Val.Es.Co 2.0.* [en línea]. Disponible en: <<http://www.valesco.es>>.

Fernández Pérez, M. (2017): “La Lingüística aplicada en la actualidad. Algunas dimensiones sobresalientes”, en E. Olímpio de Oliveira Silva e I. Penadés Martínez (eds.), *Investigaciones actuales en Lingüística. Vol. I: Sobre la Lingüística y sus disciplinas*, Alcalá de Henares: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá, pp. 141-174.

Grupo Va.Es.Co. (2014): “Las unidades del discurso oral”, *Estudios de Lingüística del Español* 35, pp. 13-73.



LA PRONUNCIACIÓN DEL ESPAÑOL EN APRENDIENTES GERMANÓFONOS

Laura Arenas

Resumen: La pronunciación ha sido siempre uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de lenguas extranjeras. A pesar de la creciente atención que está recibiendo en los últimos años, sigue ocupando un papel secundario dentro del enfoque comunicativo. La enseñanza del español en los países germanófonos está cada vez más extendida, por lo que constituye un interesante foco para estudiar los fenómenos relativos a la adquisición de español. El presente trabajo tiene como objetivo examinar las dificultades específicas de pronunciación de los aprendientes germanófonos en el aprendizaje de español como lengua extranjera, así como proponer modos que permitan corregir estos problemas.

Palabras clave: pronunciación, enfoque comunicativo, aprendientes germanófonos, análisis contrastivo, método verbo-tonal.

Desde los años 80, el enfoque comunicativo es el modelo vigente en la enseñanza de lenguas extranjeras. Pese a todos los aportes positivos de este enfoque en relación a los anteriores, relega la pronunciación a un segundo plano en lugar de integrarla como parte de la interacción comunicativa. Una de las razones se debe a que la pronunciación “resulta especialmente compleja, quizá más difícil de abordar que cualquier otra de las facetas que integran la labor de un profesor de ELE” (PCIC, 2006). Una de las formas de averiguar las dificultades fonético-fonológicas que entraña una lengua particular en el aprendizaje de otra es mediante la realización de un análisis contrastivo de pronunciación. De este modo, se podrán vaticinar las dificultades “en la realización de los sonidos¹ y la prosodia” (Paredes, 2013, p. 6) de la lengua española que, a grandes rasgos, encontrarán los aprendices germanófonos.

La pronunciación es un factor que afecta a todos los aprendientes de ELE,

¹ Por coherencia con las citas y para no crear confusiones innecesarias, solo se distinguirá entre sonidos y fonemas cuando sea estrictamente imprescindible. El término más empleado será el de sonido.

aunque no en la misma medida. A este respecto intervienen dos factores: por un lado, las características particulares del aprendiz y, por otro, la lengua materna. Es decir, “cuanto más cercanas se encuentran las lenguas desde el punto de vista de su genealogía, más parecido es el inventario de sus sonidos y, cuanto más lejanas están por lo que respecta a la familia lingüística a la que pertenecen, menos semejanzas presentan” (Poch, 1999, p. 14). Será, por tanto, lógico encontrar numerosas diferencias en muchos aspectos entre dos lenguas que tienen un origen diferente, como el español y el alemán, que son románico y germánico, respectivamente.

Es importante en este trabajo tener en cuenta que la pronunciación afecta a todas las destrezas en el aprendizaje de una lengua: a la comprensión auditiva, a la expresión e interacción orales y, por supuesto, a la comprensión, a la expresión escrita (Sabas, 2013, p. 1) y a las competencias pragmáticas y socioculturales (Iruela, 2007, p. 2). En este sentido, van a ser importantes los modelos que vamos a comparar. Debido a su gran alcance geográfico, no se puede hablar de un único español, por ello, el modelo que vamos a presentar en este trabajo es el modelo castellano, que constituye una de las normas cultas del español (Moreno, 2009, p. 91). Por otro lado, consideraremos las características del alemán estándar (*Standarddeutsch*), propio del norte y oeste de Alemania.

Análisis contrastivo

Muchos aprendientes de español germanoparlantes tienen problemas de pronunciación que están directamente conectados con la lengua materna. Para poder ayudarlos a reconocer las causas de estas dificultades y poder prevenirlos, es importante concienciarse de las diferencias y similitudes de ambas lenguas (Hirschfeld, 1998, p. 69).

Tras la realización de este análisis contrastivo hemos predicho una serie de elementos que plantearán dificultades a los aprendientes germanófonos. No obstante, no todas van a suponer el mismo reto, ya que habrá algunas que se adquieran con relativa facilidad. Muchas de estas dificultades vienen condicionadas por la lengua materna del estudiante, que serán las que contemplaremos en este trabajo, dejando de lado aspectos personales como la motivación, la edad del estudiante, la edad en la que se comenzó a aprender la lengua, etc. Poch Olivé (1999, p. 67) señala que, en el aprendizaje de una lengua, la L1 está configurada por el principio de la *criba fonológica* de Trubetzkoy; de este modo, conserva lo que conoce y excluye lo desconocido. El problema se genera cuando el estudiante produce sonidos de su lengua materna porque los considera iguales

o similares y no percibe la diferencia entre aquellos de la lengua extranjera. Este problema de percepción recibe el nombre de *sordera fonológica* y conlleva transferencias negativas o interferencias en la interlengua. En este sentido, la profesora o el profesor es el encargado de poner de manifiesto las similitudes y diferencias y de dirigir el aprendizaje de una manera gradual mediante el entrenamiento de la percepción y producción de nuevos sonidos.

Modos de corrección

Uno de los aspectos que mayores dificultades plantea son los modos de proceder para corregir la pronunciación a los aprendientes. En este artículo, nos hemos basado, siempre que ha sido posible, en las recomendaciones del *método verbo-tonal* de P. Guberina (1954). En este sentido, nuestra propuesta irá dirigida a comenzar por entrenar en un primer lugar la capacidad perceptiva, para que la ortografía no interfiera en el entrenamiento auditivo, seguida de un entrenamiento de la capacidad productiva (Paredes, 2013, p.18). No obstante, puesto que no hay un único método de corrección, se pueden emplear otros modos, siempre que tengan un impacto positivo en los aprendientes.

- Entrenamiento perceptivo

El objetivo del entrenamiento perceptivo es poner de relieve las diferencias entre la L1 y la L2. Una manera de conseguir que distingan los sonidos en ambas lenguas es mediante ejercicios de audición donde los aprendientes puedan escuchar lo que ellos producen y compararlo con la pronunciación correcta. A continuación, presentamos dos breves propuestas de ejercicios aplicadas a nuestro objeto de estudio:

a) Lectura de un texto en alemán pronunciado por un nativo de español, de modo que los aprendientes perciban claramente la diferencia de articulación de los sonidos.

b) Comparación de una palabra articulada por un hablante de alemán y por uno de español para que indiquen cuál es la pronunciación nativa.

- Entrenamiento productivo

En cuanto al entrenamiento productivo, sería conveniente que fuera orientado a la comunicación, por lo que se debería evitar, en la medida de lo posible, emplear palabras aisladas fuera de contexto (PCIC, 2006). Para trabajar la producción de deter-

minados sonidos, habrán de ir colocados en aquellas posiciones en las que resulte más fácil realizarlos. Otro modo de trabajar la producción es mediante la sustitución del sonido problemático por otro que se acerque al que buscamos hasta que, progresivamente, lleguemos a nuestro objetivo. Estos ejemplos los desarrollaremos más adelante con ejemplos concretos extraídos del análisis contrastivo.

Diagnóstico de errores

El procedimiento de corrección que vamos a seguir deberá tener en cuenta la naturaleza del error. Para ello, Poch Olivé (1999, p. 85) propone los siguientes parámetros:

1. Los elementos de pronunciación afectan a los elementos segmentales y suprasegmentales.
2. Los errores relacionados con los elementos suprasegmentales afectan a la realización de las curvas entonativas, a la colocación de las pausas y a las marcas acentuales.
3. Los errores relacionados con los sonidos pueden ser caracterizados mediante los mismos parámetros para realizar su descripción.
4. Los errores que afectan a las consonantes pueden ser de tres clases: de modo de articulación, de punto de articulación y de sonoridad.
5. Los errores que afectan a las vocales pueden ser: de grado de apertura y de posición de la lengua.

El diagnóstico de errores que hemos propuesto en este trabajo tendrá en cuenta principalmente aquellas dificultades que puedan generar problemas en la comunicación a los aprendientes germanófonos de español. No obstante, también hacemos referencia a aquellos aspectos que caracterizan el acento extranjero de los hablantes nativos de alemán.

Elementos suprasegmentales

La enseñanza de la pronunciación debe, por principio, basarse en la interacción comunicativa más que en la práctica repetitiva de las formas aisladas (sea cual sea el tamaño de estas). Consecuentemente, el plano suprasegmental, que tanta importancia reviste para la comunicación en cuanto que es el que más directamente refleja los fac-

tores situacionales y contextuales de los que depende la cadena hablada, se ordena en primer lugar (PCIC, 2006).

a) La *estructura rítmica* es un rasgo que caracteriza la lengua hablada y que tiene como fin facilitar al receptor la inferencia de información. Hay que tener en cuenta que no todas las lenguas marcan el ritmo de la misma manera. El español es una lengua de compás silábico (Lahoz-Bengoechea, 2015, p. 56), por lo que marca el ritmo en función del número de sílabas; el alemán, en cambio, es una lengua de ritmo acentual, es decir, marca el ritmo en función de la distancia entre los acentos tónicos.

Teniendo en cuenta esta diferencia, podemos prever que el aprendiente alemán emplee las características rítmicas de su L1 en su interlengua y produzca, como consecuencia, una arritmia que no se asemeja al ritmo silábico del español.

Tras esta comparación podemos ver el primer rasgo distintivo entre estas dos lenguas que dotará a la interlengua del aprendiente de ese característico *acento extranjero*. Para ayudar al estudiante tanto a percibir como a producir el ritmo tendremos que enseñarles primero a separar los grupos fónicos y a respirar en función de las pausas. El uso de materiales audiovisuales, como canciones o vídeos, puede ser un recurso bastante útil en esta situación. Además, para conseguir que el aprendiente adquiera la melodía podemos eliminar las palabras y solo tararearla. En cambio, si la frase es muy larga la podemos segmentar en trozos más pequeños y después pasar a ejercitar los problemas concretos de un sonido aislado (Padilla García 2006, p. 880).

b) La *entonación* supone todo un reto en la descripción de una lengua por “la gran variedad de matices que entrama y la multitud de significados que puede aportar: afectivos, discursivos, gramaticales, etc.” (Lahoz-Bengoechea 20015, p. 58). La entonación tiene funciones pragmáticas tanto en español como en alemán (Pusch y Kabatek, 2009, p. 71). Por consiguiente, resaltar entonativamente determinadas sílabas puede ir acompañado de leves acentuaciones y alargamiento de vocales.

Poch Olivé (1999, p. 80) menciona que los errores en la entonación serán más frecuentes cuanto más largo sea el enunciado, ya que posiblemente los aprendientes no emplearán una entonación conveniente y realizarán pausas inadecuadas, llegando a dificultar la comprensión por parte del interlocutor.

En cuanto a la realización de ejercicios de percepción, una buena manera podría ser mediante la audición de un mismo enunciado en el que el alumno deba dibujar la curva melódica y establecer qué función gramatical desempeña, en los niveles iniciales,

y a medida que vaya avanzando, incluir la función pragmática y expresiva. Respecto a la producción, un ejercicio que podría dar resultados muy positivos es la representación de obras de teatro o de pequeños diálogos, en función del nivel. También mediante el uso de enunciados multifuncionales en los que el alumno pueda variar la entonación para lograr diferentes valores pragmáticos o expresivos.

c) El español y el alemán son lenguas de *acento* libre en las que el acento puede recaer en cualquier sílaba de la palabra y actuar como rasgo distintivo. Por ejemplo, *canto* – *cantó*; *umfahren* – *umfahren*. Por tanto, el acento es un elemento que podría presentar problemas en aprendientes germanófonos.

d) Las características de la *estructura silábica* varían de una lengua a otra. En alemán es usual encontrar largas cadenas de consonantes pertenecientes a la misma sílaba, en cambio, en español el núcleo siempre es una vocal normalmente aislada o combinada con una o dos consonantes. Este fenómeno implica que ambas lenguas no solo toleran estructuras silábicas diferentes, sino que además pueden diferir en las posiciones silábicas. “En alemán son muchas más que en español las consonantes que pueden aparecer en posición final de sílaba” (Poch Olivé, 1999, p. 70) y es común en los aprendientes que poseen esta lengua materna realizar sonidos que, aunque existen en español, no son posibles en determinadas posiciones; por ejemplo, realizar la [t] final en [accesibilidad]. Aunque podemos considerar que las nociones referentes a la estructura silábica son más relevantes para el desarrollo de la capacidad ortoépica de los aprendientes, se puede practicar también sin necesidad de leer o escribir palabras. En su lugar, podemos emitir enunciados dando una palmada por cada golpe silábico y practicar la producción por grupos de sonidos con los estudiantes.

e) *Fenómenos de reestructuración prosódica: el resilabeo español*. Partiendo de la base de que ambas lenguas difieren en su estructura silábica, como se ha mencionado en el apartado anterior, encontramos una similitud a este respecto. A pesar de que solo en español puede haber sílabas acentuadas que comiencen por vocal, ambas lenguas optan por ocupar la posición previa, si es posible. No obstante, las estrategias que emplean son diferentes tanto dentro de la palabra como entre palabras: el alemán introduce un golpe glotal [ʔ], también llamado consonante laríngea oclusiva sorda, mientras que el español tiende a enlazar la consonante o vocal final de una palabra con la vocal o consonante inicial de la siguiente. Como resultado, la pronunciación de *verabreden* (quedar con alg.) la realizan como [ver.ʔab.ʁe.den] y no como [ve.ra.bʁe.den], que sería propio del español. La influencia del alemán influiría, por tanto, de manera que pronunciaran

para entonces como [pa.ra.en.ton.θes] en lugar de [pa.raen.ton.θes] y *el árbol* como [el.ar.bol] en vez de [elar.bol]. Este fenómeno explica por qué percibimos esa habla entrecortada y a golpes tan característica de estos hablantes.

El primer objetivo para solucionar este problema es, al igual que en los casos anteriores, que aprendan a percibir cuándo y cómo se produce este enlace entre palabras en español. Una manera de hacerlo explícito podría ser mediante la lectura de un texto en alemán realizando la resilabización española para que escuchen el resultado. El segundo objetivo es crear situaciones que favorezcan la eliminación del golpe glotal. Para ello, el profesor o profesora debe ser consciente de aquellos modelos óptimos que van a obstaculizar la producción del golpe glotal y van a propiciar la sinalefa.

En la selección del contexto óptimo se tendrá que tener en cuenta que “el golpe glotal conlleva una gran tensión. Por tanto, utilizaremos palabras con sonidos relajados para evitar que aparezca. En estas palabras las vocales serán preferentemente /a/ y /o/ y las consonantes serán sonoras como /l/, /m/, /n/ y /r/” (Sacea y García, 2012, p. 26). Al principio evitaremos que la vocal sea acentuada, ya que es eso lo que propicia la inserción del golpe glotal, por ejemplo, *el amor*. Posteriormente, podremos introducir obstáculos de manera gradual empleando una vocal acentuada, por ejemplo, *el oro*, y colocándolo en “posiciones que requieran poca tensión, es decir, al final de una oración enunciativa y al principio de una interrogativa” (Sacea y García, 2012, p. 27).

f) El último elemento suprasegmental relevante en este análisis contrastivo es la *base de articulación*. Este rasgo hace referencia al nivel de tensión articulatoria que, dependiendo de si es más tenso o más relajado, producirá determinados sonidos, como es el caso de la aspiración de las oclusivas sordas. En el siguiente apartado, comentaremos en detalle todo lo relativo a la aspiración en alemán y a los posibles modos de corrección, pues también forma parte de la realización de los elementos segmentales /p/ y /t/.

Elementos segmentales

Una vez trabajada una buena base de la prosodia del español, es el momento de introducir y analizar unidades menores o sonidos aislados. Por consiguiente, vamos a analizar a continuación los sistemas vocálicos y consonánticos de las lenguas española y alemana, y a tratar de localizar las principales dificultades que encontrarán los aprendientes de español germanoparlantes.

Vocales

- *Sistema vocálico español*

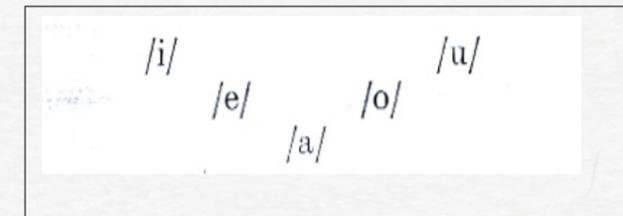


Fig. 1. Hirschfeld & Wolff, 1998, p, 70

- *Sistema vocálico alemán*

Vocales breves			Vocales largas		
/ɪ/	/ʏ/	/ʊ/	/i:/	/y:/	/u:/
/ɛ/	/œ/	/ɔ/	/e:/	/ø:/	/o:/
	/a/		/ɛ:/	/a:/	

Fig 2. Hirschfeld & Wolff, 1998, p, 70

Como podemos observar en la tabla de los sistemas vocálicos español y alemán, el inventario alemán de vocales es bastante más extenso que el español. En alemán hay quince vocales, mientras que en español hallamos tan solo cinco. La variedad alofónica de las vocales en español es mucho más reducida que la del alemán y, a diferencia de este, no constituye un rasgo distintivo. Los fonemas vocálicos no deben presentar especialmente dificultades en aprendientes germanófonos por las similitudes de ambos sistemas fonológicos, excepto en las siguientes situaciones:

a) En función de la posición, la [r] presenta en alemán una variante vocalizada que en muchas ocasiones puede entrañar problemas. La [r] se realiza como [ɐ] cuando se posiciona a final de sílaba y palabra o delante de una consonante, por ejemplo, *er* (él) [e:ɐ] o *Berlin* (Berlín) [bɛ:ɐ'li:n]. Este hecho puede plantear problemas en la pronunciación, ya que el aprendiente tenderá a eliminar o vocalizar la r a final de sílaba en su español, pudiendo llegar a dar lugar a fallos en la comunicación. Para solucionar este problema, proponemos que se realicen ejercicios de audición, por ejemplo, relenando un texto con una / / líquida donde corresponda. En el apartado dedicado a la *erre* se explican con más detalle modos para facilitar la percepción y la producción de la

vibrante simple y de la vibrante múltiple.

b) Otro aspecto que consideramos importante resaltar en cuanto a los problemas que puede presentar el sistema vocálico español es la cuestión de los diptongos. “En alemán se tiende a reducir las vocales en posición átona, que constituye en la mayoría de las ocasiones la vocal neutra o *schwa* /ə/. La lengua española dispone tanto de diptongos crecientes como decrecientes, mientras que el alemán dispone solo de diptongos decrecientes” (Saceda y García, 2012, p. 12). Teniendo en cuenta esta tendencia de la lengua alemana, cabe esperar que los diptongos crecientes en posición átona, por ejemplo, en la palabra *científica*, les genere problemas.

Consonantes

Para poder establecer similitudes y diferencias entre los sistemas consonánticos del español y el alemán, ilustramos a continuación ambos sistemas descritos según el punto de articulación y el modo de articulación.

- *Sistema consonántico español*

	Bilabial		Labiodental		Dental		Interdental		Alveolar		Palatal		Velar	
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.
Oclusiva	p	b			t	d							k	g
Fricativa			f				θ		s		j		x	
Africada										tʃ				
Nasal		m							n		ɲ			
Lateral									l		ʎ			
Vibrante simple									r					
Vibrante múltiple									ʀ					

Fig. 3. Consonantes del español. Quilis, 1993.

- *Sistema consonántico alemán*

	Bilabial		Labiodental		Alveolar		Postalveolar		Palatal		Velar		Uvular		Glotal	
	sor	son	sor	son	Sor	Son	sor	Son	sor	son	sor	son	sor	son	sor	s
Oclusiva	p	b			T	D					k	G			ʔ	
Nasal		m				N						ŋ				

Fricativa			F	v	S	Z	ʃ	ʒ	ç		x		ʁ		h	
Aproximante									J							
Lateral						L										
Africada			pʃ		ts		tʃ	dʒ								

Fig. 4. Consonantes del alemán. Cuadro adaptado de Kohler, 1995.

Como podemos observar en estas tablas, ambos sistemas no presentan una gran diferencia en cuanto al número de consonantes. En alemán hay 21 consonantes mientras que en el español de Castilla hay 19. Para llevar a cabo la predicción de errores proponemos a continuación la categorización propuesta por Flege (1995) y analizaremos en detalle aquellos elementos que hemos considerado que merecen especial atención por su grado de dificultad.

Elementos idénticos en la L1 y la L2

Los fonemas oclusivos /p, b, t, d, k, g/, los fricativos /f, s/, el lateral /l/ y los nasales /n, m/ no deberían presentar muchos problemas ya que el modo de articulación es idéntico en ambas lenguas. No obstante, algunos de estos tienen un punto de articulación diferente y, por consiguiente, se puede esperar que el alumno no perciba esta diferencia y lo traslade a su interlengua.

- /b, d, g/ y /p, t, k/

Estas oclusivas suelen acarrear problemas al aprendiente ya que, como ambos grupos existen tanto en español como en alemán, traslada sus valores fonológicos en alemán al producirlas en español. Es importante explicarlas en detalle ya que estas sí que pueden ocasionar graves problemas tanto en el habla, como en la comprensión. Lo primero que hay que tener en cuenta es cómo realiza el alumno estos fonemas y dónde subyace el problema. Las oclusivas sordas /p, t, k/ las realizan con aspiración, sobre todo en las sílabas acentuadas. Por ello, en muchas ocasiones perciben los fonemas /p, t, k/ en español como /b, d, g/, ya que estos últimos son en alemán mucho menos sonoros, y da lugar a equivocaciones para entender, por ejemplo, *bico* en vez de *pico* y que los hispanohablantes entiendan *custo* cuando pretendían decir *gusto*.

Nuestro objetivo será entonces, por un lado, reducir la aspiración de /p, t, k/ y, por otro, aumentar la sonoridad de los fonemas /b, d, g/. Para lograr que los aprendientes produzcan las oclusivas con menos tensión, deberemos concienciarlos de que, aunque sean similares, no son iguales. Algunos ejercicios de percepción se pueden llevar a cabo mediante audiciones que contrasten pares mínimos, por ejemplo, *dos/tos, quiso/guiso*, etc. (Saceda y García, 2012, p. 74). En cuanto a la producción, se deberá seguir un proceso gradual mediante la creación de modelos óptimos hasta que consigamos nuestro objetivo. Las oclusivas deberán ir “colocadas en sílabas no acentuadas y en posición medial de la palabra porque son las que menos tensión conllevan” (Saceda y García, 2012, p. 75). Después pasaremos a colocarlos en sílabas no acentuadas y a rodear las oclusivas sonoras de los fonemas nasales /m/ o /n/ en la posición anterior y a las oclusivas sordas de vocales abiertas, por ejemplo, *mapa, hombre, nota, mundo, moca, mango* (Saceda y García, 2012, p. 76). En cuanto al lugar idóneo de colocación, se puede tomar, por ejemplo, el final de las oraciones enunciativas, ya que el tono desciende y facilitará la disminución de tensión.

- /d, t/

De estos fonemas es importante resaltar las diferentes posiciones que ocupan en la sílaba. En alemán, es común encontrar estos fonemas a final de sílaba, mientras que en español se tiende a eliminarlos o a realizarlos como un fonema /θ/. Estos fonemas no suelen plantear graves problemas para la comunicación que vayan más allá de fallos ortográficos, por ejemplo, escribir **verdaz* o **verdá* en lugar de *verdad*. Aprender a percibir estas diferencias los ayudará a no exagerar esos fonemas en posición final y reducirá su acento extranjero.

- [β], [ð], [ɣ]

En español se pronuncian estos sonidos prácticamente siempre aproximantes, a excepción de si van seguidos de nasales o están situados al comienzo de una frase, en cuyo caso se emplean oclusivas. En alemán, este fenómeno de aproximantización no existe para estas consonantes, por lo que siempre harán uso de las oclusivas. Aunque el rasgo aproximante de estas consonantes no sea distintivo, es decir, que no sirva para diferenciar palabras, puede dar lugar a que el aprendiente realice una transferencia negativa desde su lengua materna. Para ello, habrá que realizar ejercicios de audición con el fin de que el aprendiente perciba el sonido aproximante y oclusivo, en función del contexto, y lo pueda asociar al fonema /b/. De lo contrario, cabría esperar que asocie

el sonido aproximante [β], por ejemplo, con el sonido [v] en alemán, que no existe en español y no es exactamente igual. Como consecuencia, podría suponerle un problema tanto en la comprensión como en la escritura.

Saceda Ulloa y García Sánchez (2012, p. 105) afirman que “en la falta de aproximantización [...] hay dos problemas: el modo de articulación y la tensión excesiva”. Además, proponen seguir un proceso gradual para producir aproximantes que incluye la siguiente secuencia: “detrás de vocal > detrás de /l, r, s/ > en grupo de consonantes. Interior de palabra > principio de palabra” (2012, p. 105). De este modo, se podrá lograr de una manera progresiva una producción más similar a la nativa.

- /s/ y [z]

Como hemos ilustrado anteriormente, el fonema /s/ es idéntico en ambas lenguas. En alemán, hallamos además el sonido sonoro [z] presente en palabras como, por ejemplo, *Häuser*. El hecho de que exista en alemán podría suponer un problema de interferencia de un sonido que solo existe en la L1. Como consecuencia, esto puede ocasionar que percibamos una pronunciación extraña de /s/ en algunas posiciones. Si esto realmente supusiera un problema para la comunicación en algún germanoparlante, seguiremos el procedimiento anterior comenzando por ayudarlo a percibir y observar los contextos de aparición del fonema /s/ y eliminar el sonido [z] en caso de que el aprendiente lo produjera. No obstante, puesto que la variedad de acentos del español admite diferentes realizaciones de /s/ y no es algo que perturbe la comunicación, no es imprescindible enseñar a producir la /s/ apicoalveolar característica de la Comunidad Madrid. En este sentido, es necesario mostrar diversos acentos de la lengua española para que pueda reconocer otras variedades a parte de la del profesor o profesora.

Aspectos parecidos en la L1 y la L2

- /tʃ/ /x/, /k/, /j/

Debido a que estos fonemas son muy parecidos tanto en alemán como en español, no suelen presentar ningún tipo de problema para el aprendiente de español. Además, al ser la realización tan similar, es apenas imperceptible la diferencia entre ambos fonemas. Si “varían fonéticamente en alguna marca de los sonidos de la L1 del aprendiente, estos tampoco ofrecen una dificultad extraordinaria a la hora de aprender la fonética” (Gil, 2010, p. 114). Por tanto, vamos a centrarnos en aquellos elementos que no tienen equivalencia en la L1, ya que, de los tres grupos, son los que más problemas

causan y los que más entrenamiento requieren.

Elementos sin equivalencia en la L1

- /θ/, /ɲ/

Debido a la ausencia de un fonema equivalente de estos dos fonemas, es lógico pensar que pueden suponer un problema grave para el aprendiente, especialmente en la producción. Por otro lado, también se puede adoptar la perspectiva de que estos fonemas *desconocidos* sean incluso más fáciles de percibir y producir, pues no habrá ningún elemento en su lengua materna que interfiera. En cualquier caso, si presentasen problemas, se puede remediar gracias a las aportaciones de un nuevo concepto, que en los últimos años ha recibido bastante atención especialmente en los países germanófonos, llamado plurilingüismo (*Mehrsprachigkeit*). Este contempla los conocimientos de otras lenguas extranjeras como una oportunidad para transferir aquellos elementos en los que compartan similitudes en la nueva lengua extranjera para mejorar y facilitar el aprendizaje (Schädlich, 2013, p. 31). Por ejemplo, el fonema /θ/ se puede igualar al sonido th en inglés, como en *think*. Igualmente, para el fonema /ɲ/ puede ayudar la forma en francés [ɲ] presente en palabras como *campagne*.

- /r/, /r̄/

Como ya sabemos, es bastante usual percibir un fonema similar a una /g/ cuando un hablante de alemán intenta hacer una /r/ o una /r̄/. Esto se debe muchas veces a que no saben diferenciar la vibrante simple de la vibrante múltiple. Otro error que suelen cometer es omitir la /r/ final, ya que en alemán en esta posición se vocaliza y se transforma en un sonido [ɐ].

Las variantes de /r/ en español y en alemán difieren en el punto de articulación. Como podemos ver en las tablas de consonantes, la /ʀ/ alemana se realiza en la úvula mientras que la española se articula en los alveolos. Por consiguiente, podemos intuir que los aprendientes encontrarán serias dificultades para producir este problemático sonido en español y tenderán a transferir la articulación del alemán. Para solucionarlo será necesario, primeramente, hacer un intensivo entrenamiento perceptivo para poder diferenciar la vibrante simple de la vibrante múltiple.

En cuanto a la producción de estos sonidos Saceda Ulloa y García Sánchez (2012, p. 45) proponen emplear técnicas del método verbo-tonal como la pronunciación matizada y el escalonamiento regresivo, como se ha hecho anteriormente para otros

sonidos. Para empezar, tenemos que tener presente que el objetivo es que realicen la vibrante simple y la vibrante múltiple alveolar. Un sonido que puede ayudarlos a alcanzar esa posición alveolar es, por ejemplo, la /d/ alemana que, a diferencia de la dental española, se articula en los alveolos. Además, también se puede emplear en la posición precedente una /t/ a comienzo de sílaba acentuada, ya que es la que más tensión conlleva. Para hacer la vibrante simple, por un lado, podemos pedirles que hagan el fonema /td/ como si estuvieran muy cansados, de ese modo, obtendremos un fonema similar a /tr/. Por otro lado, para conseguir la vibrante múltiple intentaremos aumentar la tensión “empleando contextos entonativos ascendentes [por ejemplo] en el comienzo de frases enunciativas y final de interrogativas” (Saceda y García, 2012, p. 46). Asimismo, promoveremos que hablen rápido para potenciar la tensión. Otros modos de corregir este problema de producción pueden realizarse mediante la instrucción explícita de la disposición de los órganos articulatorios. Puesto que este fonema genera muchos problemas y frustración a los aprendientes germanoparlantes, será importante no corregirlos cada vez que realicen mal el fonema y reconocer y recompensar sus progresos por muy pequeños que sean.

Conclusión

Para favorecer un aprendizaje más consciente de la lengua española puede resultar muy efectivo partir desde una perspectiva contrastiva que evidencie las similitudes y diferencias entre ambas lenguas. Cabe además señalar que esta tarea solo es factible si la profesora o profesor cuentan con una formación adecuada en fonética, ya que ello les permitirá realizar correctamente un diagnóstico de errores para que el aprendizaje sea más asequible. Por último, es importante añadir que la enseñanza de la pronunciación no es un terreno imposible y que todos los conocimientos que se posean relativos a la lengua española y a la lengua materna del aprendiente resultarán una excelente herramienta que, sin duda, repercutirá positivamente en nuestra confianza en el aula y en la calidad de nuestras clases.

Bibliografía

Gil Valdés, M. J. (2010). Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles. *Revista de Filología Alemana*. Anejo II, 109-115. doi:10.5209/RFAL.36537

Hirschfeld U. & Wolff, J. (1998). Kontrastive Phonetik Spanisch – Deutsch. *Nicht*

auf den Mund gefallen. Ausspracheübungen für spanische Deutschlernerinnen. (pp. 69-86). Madrid: Editorial Idiomas Madrid. Recuperado de https://es.hueber.de/media/36/Aussprache_5_Phonetik_hes.pdf

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español.* Madrid: Biblioteca Nueva. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/

Iruela Guerrero, A (2007). ¿Qué es la pronunciación? *RedELE. Revista electrónica de didáctica del español como lengua extranjera*, (9), pp. 1-16. Recuperado de http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2007_09/2007_redele_9_02Iruela.pdf?documentId=0901e72b80df39da

Kohler, K.J (1995). *Einführung in die Phonetik des Deutschen.* Berlin: Erich Schmidt.

Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?. En Y. Morimoto, M. V. Pavón, y R. Santamaría (Eds.), *La enseñanza de ELE centrada en el alumno. XXV Congreso Internacional de ASELE* (pp. 49-61). Madrid: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0049.pdf

Padilla, X. A. (2007). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. En E. Balmaseda (Ed.), *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. XVII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE)*. Logroño, 27-30 de septiembre de 2006. Vol. 2. (pp. 871-888). Logroño: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera (ASELE) - Servicio de Publicaciones de la Universidad de La Rioja. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2470109>

Paredes, F. (2013). La enseñanza de la pronunciación en español como lengua extranjera: Cuestiones de método. *Lingüística en la Red (Linred)*, (XI), pp. 1-30. Recuperado de http://www.linred.es/monograficos_pdf/LR_monografico11-2-articulo3.pdf

Poch Olvié, D. (1999). *Fonética para aprender español: Pronunciación.* Madrid: Edinumen.

Pusch, C. D. y Kabalet, J. (2009). *Spanische Sprachwissenschaft: eine Einführung.*

Tübingen: Gunter Narr Verlag Tübingen.

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

Sabas Elías, M^a. (2013). La pronunciación: La gran olvidada en el aula ELE. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, (13), pp. 1-4. Recuperado de https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_532c28926e04_d.pdf

Saceda Ulloa, M., García Sánchez, I. & Lleó, C. (Coord.). (2012). *Interferencias del alemán en el español de los niños bilingües. Materiales para la pronunciación y el orden de palabras.* Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Recuperado de <https://sede.educacion.gob.es/publiven-ta/interferencias-del-aleman-en-el-espanol-de-los-ninos-bilinges-materiales-para-la-pronunciacion-y-el-orden-de-palabras/ensenanza-lengua-espanola/15637>

Schädlich, B. (2013). Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität im Unterricht der romanischen Sprachen: begriffliche, empirische und unterrichtspraktische Perspektiven. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 24, (1), pp. 29-50. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/355539>

LA PERCEPCIÓN DE LA DURACIÓN VOCÁLICA EN ALEMÁN POR ESTUDIANTES ESPAÑOLES DE DaF DE LOS NIVELES A.1. Y C.1.

Marina Serrano Marín

Resumen: El objetivo principal de este trabajo es observar cómo el nivel de conocimientos de estudiantes españoles principiantes y avanzados de alemán no influye en su capacidad para percibir la duración vocálica en dicha lengua. Mediante esta pequeña investigación se pretende incidir en la necesidad de dedicar mayor tiempo a la enseñanza de fenómenos fonéticos en la clase de DaF (*Deutsch als Fremdsprache*) para mejorar la comprensión, percepción, pronunciación y, en definitiva, la competencia comunicativa en alemán de los estudiantes españoles. Para ello se ha realizado un estudio con diez informantes, cinco del nivel A1 de alemán y cinco del nivel C1 de edades comprendidas entre los 20 y los 57 años. Todos ellos fueron sometidos a tres test perceptivos. Los resultados obtenidos muestran una tendencia que, con una mayor población de estudio, corroboraría la hipótesis cero, por lo que realmente los estudiantes del nivel C.1 presentan menores dificultades que los estudiantes del nivel A.1 para discriminar entre vocales largas y breves en alemán, dado su mayor grado de conocimientos y contacto con la lengua.

Palabras clave: *fonética perceptiva, enseñanza del alemán como lengua extranjera, duración vocálica, lingüística comparada.*

1. Introducción

El objetivo de la realización del experimento sobre el que se basa el presente trabajo es observar cómo influye el nivel de conocimientos de la lengua alemana en la percepción de la duración vocálica en dicha lengua. La intención ha sido averiguar si realmente un nivel más avanzado de conocimientos en lengua alemana supone un progreso en la capacidad de percepción de la duración vocálica o, si por el contrario,

el nivel de enseñanza no constituye un factor relevante en la percepción de dicho rasgo fonético tal y como considero. Por consiguiente, frente a la hipótesis cero, que considera que los estudiantes castellanohablantes del nivel C1 de alemán, dado su mayor conocimiento de la lengua, son capaces de distinguir la oposición larga/breve de las vocales, propongo una hipótesis alternativa. Según esta, los estudiantes castellanohablantes del nivel C1 de alemán presentan las mismas dificultades que los estudiantes del nivel A1 para distinguir la cantidad vocálica.

El motivo de considerar que los estudiantes del nivel C1 no son capaces de identificar qué palabras presentan una vocal larga y cuáles una breve surge a partir de la reflexión y observación propias, así como de la lectura del *Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas* en el que se dedica una escasa atención a la enseñanza de la fonética de las lenguas, pese a que esta constituye una parte fundamental de la competencia comunicativa del aprendiz de una segunda lengua.

Es de destacar que la enseñanza/aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua, que no ha de confundirse con la enseñanza/aprendizaje de la fonética, es uno de los objetivos cuyo cumplimiento es de máxima importancia para la comprensión y expresión de una L2. La enseñanza de la pronunciación pretende que el alumno sea capaz de identificar los sonidos y, por tanto, de producirlos sistemáticamente. El conocimiento de fenómenos básicos de la fonética y fonología resultan imprescindibles para que la pronunciación del alumno sea la óptima en su nivel, pues le ayudará a percibir y a expresar los sonidos de la otra lengua. No obstante, en el aula de L2 la enseñanza/aprendizaje del componente fónico se centra -en el mejor de los casos- en la delimitación de los fonemas y en la corrección continua de la producción de los alófonos de estos. Sin embargo, en ocasiones se deja de lado la percepción, que ha de ser considerada una herramienta en la que apoyarse para adquirir el conocimiento fonético y fonológico de una L2.

En el caso particular del alemán, el estudiante nativo de español no solo ha de incorporar nuevos fonemas a su inventario fonológico mental, sino que ha de acostumbrar a su tracto vocálico a producirlos. Ahora bien, para poder pronunciar los nuevos sonidos ha de ser consciente de ellos y percibirlos. A continuación, se ofrece una breve comparación en la que se ponen de relieve las principales diferencias que presentan los sistemas vocálicos del español y del alemán.

1.1. Sistemas vocálicos del español y el alemán

El español y el alemán poseen sistemas vocálicos con estructuraciones diferentes. Frente al vocalismo español, formado por 5 fonemas y con una distribución más sencilla, el vocalismo alemán llega a una configuración de 15 fonemas.

	vorn	zentral	hinten
sehr hoch	i	y	u
hoch/sehr hoch	ɪ	ʏ	ʊ
	e	ø	o
mittel		ə	
	ɛ	œ	ɔ
niedrig		a	ɶ

Figura 1: Sistema fonológico de las vocales del alemán clasificadas según la altura (*sehr hoch* 'alta', *mittel* 'media', *niedrig* 'baja') y la anterioridad (*vorn* 'anterior', *zentral* 'central', *hinten* 'posterior') (Meinhold y Stock, 1982, p. 80).

La caracterización fonética de las vocales del español se realiza con arreglo a su modo de articulación, su lugar de articulación (anterior o palatal, central y posterior o velar), la acción del velo del paladar (oral u oronasal) y la acción labial (labializada o no). Sin embargo, desde el punto de vista fonológico únicamente son pertinentes dos rasgos: el modo y el lugar de articulación.

		SISTEMA VOCÁLICO DEL ESPAÑOL		
		Punto de articulación		
		Anteriores	Central	Posteriores
Grado de articulación	Cerradas	i		u
	Semiabiertas	e		o
	Abierta		a	

Figura 2: Sistema fonológico de las vocales del español según el punto y el grado o modo de articulación (Kalipedia).

Respecto a los rasgos distintivos de las vocales alemanas frente a las españolas, se ha de prestar especial atención a los siguientes: a) el lugar de articulación, b) el grado de abocinamiento de los labios, c) la cantidad vocálica y d) el golpe de glotis.

a) **El lugar de articulación.** En las vocales españolas la articulación se produce más centralizada en el interior de la cavidad bucal y son menos bajas debido a que la posición del ápice de la lengua varía en cada vocal (Fernández Planas, 2012, p. 4-7). Además, se hallan más distanciadas unas de otras. En la articulación de las vocales del alemán, por el contrario, la lengua permanece en contacto con los incisivos inferiores, siendo el dorso y el postdorso de la lengua los que experimentan los movimientos articulatorios adelantándose o retrayéndose según sea necesario.

b) **El grado de abocinamiento de los labios.** Las vocales del alemán son predominantemente altas, anteriores y más redondeadas que las españolas. Poseen un mayor número de alófonos. Las series vocálicas más características del alemán son las anteriores redondeadas. El abocinamiento vocálico es, pues, un rasgo distintivo en esta lengua.

c) **La cantidad vocálica.** Su correspondencia fonética es la duración vocálica. Se combina con la tensión articulatoria: las vocales largas son tensas y las vocales breves, laxas. En español la duración vocálica no tiene relevancia fonológica. Sin embargo, ello no está directamente correlacionado con una duración equivalente en las cinco vocales de nuestra lengua. Según Marín Gálvez (1993), en español una mayor abertura de la vocal se corresponde con una mayor duración de esta. De este modo, la /a/ tiene una mayor duración que la /e/ y la /o/, y estas a su vez son más largas que la /i/ y la /u/ (Marín Gálvez, 1993, p. 224).

En alemán la duración vocálica sí desempeña un papel importante, especialmente en la distinción vocálica de la /e/ y la /o/. Ambas vocales en sílaba libre y tónica siempre son cerradas y poseen una duración larga. Sin embargo, en sílaba trabada y tónica son breves e invariablemente abiertas.

d) **El golpe de glotis.** El *golpe de glotis* o *ataque duro* ([ʔ]) es característico de las vocales alemanas. Aparece en aquellas palabras que comienzan por vocal para marcar el principio de estas. Este fenómeno se produce porque, al articular un sonido vocálico, los pliegues vocales comienzan a vibrar de forma rápida y abrupta. En español el golpe de glotis no suele tener lugar, pues la vibración de los pliegues vocales es un proceso progresivo. Así mismo, la ausencia del ataque duro en nuestra lengua da lugar

al fenómeno de la resilabificación, inexistente en alemán (Meinhold y Stock, 1982, p. 93-103).

De los cuatro rasgos que acabamos de presentar, la cantidad vocálica es en el que se centra este trabajo. Precisamente, uno de los problemas de percepción que inciden directamente en la producción del alemán es la duración vocálica. A diferencia del español, en el que la oposición larga/breve no es pertinente fonológicamente, en alemán dicha oposición distingue significados. A continuación, expondremos el procedimiento seguido para analizar cómo perciben la duración vocálica los estudiantes principiantes y avanzados de alemán como lengua extranjera.

2. Metodología experimental

2.1. Informantes

En los experimentos participó una muestra de estudio formada por diez hablantes nativos de español divididos en dos grupos de cinco miembros cada uno. El primero de ellos estaba formado por los informantes cuyo nivel de alemán se correspondía con el nivel del Marco de Referencia Europeo A1, mientras que los miembros del segundo grupo tenían conocimientos correspondientes al nivel C1. Las edades de los participantes se situaron en un rango comprendido entre los 20 y los 57 años. Aparte de los 10 informantes que conformaron la población de estudio, se contó con un informante más para grabar el corpus. Dicho informante es una hablante nativa de alemán de nacionalidad alemana, residente en Madrid desde 2008.

2.2. Corpus

Debido a las dificultades que planteaba trabajar con un corpus de habla espontánea en alemán y a que el objetivo era estudiar un único fenómeno fonético, decidí crear un corpus de habla *ad hoc*. Así, podría seleccionar los ejemplos y hacer que estos aparecieran en el orden y distribución necesarios para poder estudiar la duración vocálica de una forma controlada.

2.2.1. Constitución del corpus

El corpus se construyó a partir de 10 estímulos reales, esto es, diez palabras, dos por cada vocal del español. A pesar de que el alemán cuenta con un sistema vocálico

formado por 15 fonemas, consideré más adecuado escoger para el corpus únicamente aquellas vocales cuyas características acústicas y articulatorias fueran lo más semejantes a las del sistema vocálico del español. Para los informantes resultaría más sencillo discriminar qué vocal es larga y cuál breve si las características de las vocales incluidas en el corpus incorporaran rasgos semejantes a los de las vocales de su lengua materna y que no presentaran características ausentes en ellas. Así, la introducción de vocales abocinadas del alemán como la [y], representada en la escritura como ü y no presente en el sistema vocálico del español, podría haber distraído la atención de los sujetos y haber influido en su respuesta, de ahí su omisión en el experimento.

Las partes de las que consta el corpus empleado son tres. En primer lugar, escogimos diez palabras del alemán, distribuidas en cinco pares mínimos. Cada uno de estos pares mínimos contiene una de las cinco vocales del español, de modo que en el caso del par mínimo de la *a*, una de las palabras contiene una [a] larga y la otra, una [a] breve. Las palabras seleccionadas fueron las siguientes:

VO-CALES	VOCAL LARGA	SIGNIFICA-DO	VOCAL BREVE	SIGNIFICADO
/a/	<i>Staat</i>	‘Estado’	<i>Stadt</i>	‘ciudad’
/e/	<i>den</i>	‘lo’	<i>denn</i>	Partícula modal afirmativa
/i/	<i>Miete</i>	‘alquiler’	<i>Mitte</i>	‘mitad’
/o/	<i>Robe</i>	‘toga’	<i>Robbe</i>	‘foca’
/u/	<i>Putte</i>	‘pavo’	<i>Putte</i>	‘angelote’

Tabla 1: Pares mínimos del corpus.

En segundo lugar, las diez palabras anteriores se introdujeron en la frase marco *Sagen Sie [X] noch mal* (‘diga X otra vez’) para constituir la segunda parte del corpus. La utilización de este tipo de frase tuvo como objetivo observar la incidencia de insertar cada una de las palabras en el conjunto de una frase en la percepción de la duración vocálica de los informantes. Mediante el programa informático Praat se introdujo un silencio de 500 milisegundos antes y después de cada palabra del corpus en las frases marco para asegurar que estas estuvieran aisladas de los sonidos anteriores y posteriores a ellas.

En tercer y último lugar, se inventaron diez oraciones naturales en las que se

incluyeron las palabras mencionadas arriba. Se agruparon en cinco parejas en función de los pares mínimos a los que daban lugar:

a) Der Bundespräsident wird den *Staat* besuchen.

Der Bundespräsident wird die *Stadt* besuchen.

b) Ich habe *den* gekauft.

Ich habe *denn* gekauft.

c) Die *Miete* der Parzelle kostet drei tausend Euro.

Die *Mitte* der Parzelle kostet drei tausend Euro.

d) Die *Robe* ist sehr schwarz.

Die *Robbe* ist sehr schwarz.

e) Ich habe die *Pute* auf den Tisch gestellt.

Ich habe die *Putte* auf den Tisch gestellt.¹

2.2.2. Grabación del corpus

El corpus se grabó en el domicilio de la informante de lengua alemana en condiciones de ruido moderadas. El programa de ordenador utilizado para registrar la grabación fue el Adobe Audition 1.5 (Softonic 2004). Los medios técnicos empleados fueron un ordenador portátil de la marca Hewlett Packard, un micrófono y una tarjeta de sonido externa. El micrófono empleado es del tipo dinámico con patrón de captación cardioide de la marca Sennheiser, modelo MD-46. En cuanto a la interfaz de sonido, se

¹ 1. El presidente de la República visitará el Estado.

El presidente de la República visitará la ciudad.

2. Lo he comprado.

(Sí) he comprado.

3. El alquiler de la parcela cuesta tres mil euros.

La mitad de la parcela cuesta tres mil euros.

4. La toga es muy negra.

La foca es muy negra.

5. He puesto el pavo encima de la mesa.

He puesto el angelote encima de la mesa.

utilizó el modelo Alpha de la empresa Lexicon.

La velocidad de elocución a la que se grabó el corpus fue la del habla normal. Cada uno de los archivos de sonido obtenidos fue grabado en calidad *wav*. Dichos archivos fueron modificados posteriormente mediante el programa Praat con el fin de adecuar su orden y exposición en los experimentos.

2.3. Experimento

Dentro del campo de investigación de la Fonética perceptiva, los tres experimentos se sitúan dentro del ámbito de la psicoacústica del habla, pues he estudiado las respuestas subjetivas dadas por los sujetos a estímulos acústicos presentados auditivamente. Estos estímulos son lingüísticos y fueron presentados en tres test perceptivos.

A pesar de que las tecnologías pueden ser grandes aliadas en el estudio de fenómenos de fonética perceptiva, en ocasiones no están de nuestro lado y dificultan y entorpecen nuestra labor en lugar de facilitarla. Por ello, tanto el primer test perceptivo como los dos siguientes se crearon sin emplear ningún tipo de *script* de programas informáticos como Praat (Boersma y Weenink, 1992) o Matlab (Gilat, 2005), entre otros. En su lugar decidí construir manualmente los test con ayuda de los programas Adobe Audition y, en menor medida, Praat.

Tras grabar los estímulos del corpus, cada uno de los cuales constituía un archivo de audio individual, los agrupé en tres archivos únicos. El primero de ellos estaba formado por los pares mínimos; el segundo constaba de las frases marco; y, el tercero, de las oraciones naturales. El procedimiento para unir los estímulos de cada tipo en un archivo único fue el siguiente: primeramente, decidí el número de veces que aparecerían los pares mínimos y su orden de presentación. Seguidamente uní los estímulos de cada test perceptivo mediante el programa Adobe Audition. Una vez obtuve un archivo de audio único para cada uno de los test, introduje con ayuda de Praat un silencio de 2 segundos entre los estímulos que daban lugar a cada par mínimo. Así mismo, incluí entre un par mínimo y el siguiente un silencio de 4 segundos. Finalmente añadí tanto al principio como al final de cada audio una pausa de 8 segundos para indicar el comienzo y el final del test.

2.3.1. Test perceptivo 1

Los estímulos fueron presentados individualmente una única vez a los 10 participantes por vía auditiva mediante unos auriculares de diadema cerrados

conectados a un ordenador portátil. Todos los informantes realizaron este test, así como los dos siguientes, en una estancia de sus respectivos hogares.

Antes de comenzar el test, se le entregó a cada informante una ficha en la que debía anotar sus respuestas y en la que se le explicaba previamente en qué consistía la prueba. Además, se les aclaró verbalmente a los participantes que lo requirieron las dudas que les surgieron tras la lectura de las instrucciones que debían seguir. Una vez entendida la dinámica del test, se le presentó a cada informante 20 pares mínimos, de los cuales los cinco primeros sirvieron de prueba para verificar si había comprendido lo que debía hacer durante el desarrollo del test.

El objetivo del test era que los informantes identificaran cuál de las dos palabras de los pares mínimos que constituían los estímulos poseía la sílaba con la vocal más larga. Tras escuchar cada par mínimo el participante tenía que escribir la respuesta en la ficha, esto es, marcar con una cruz la letra A o la letra B en función de si consideraba que era la primera o la segunda palabra del par mínimo la que contenía la vocal más larga. Opté por la opción de respuesta mediante un aspa, pues de haber transcrito los pares mínimos la respuesta de los informantes podría haberse visto influida por la ortografía.

2.3.2. Test perceptivo 2

El segundo test consistió, al igual que en el primero, en la identificación de la vocal más larga en los mismos pares mínimos. Mas esta vez estos se presentaron dentro de la frase marco *Sagen Sie [X] noch mal* porque el fin del test era observar cómo podía influir en la percepción de la cantidad vocálica el hecho de que los pares mínimos no aparecieran aislados. Nuevamente se emplearon unos auriculares de diadema cerrados para que los participantes del experimento escucharan los estímulos.

El test constó de 20 pares mínimos, de los que los 5 primeros sirvieron para comprobar la atención del informante, pues el desarrollo del test era el mismo que el del anterior. Igualmente se les entregó a los informantes una ficha como la del primer test perceptivo en la que se describía el procedimiento del experimento y en la que debían anotar sus respuestas. A los participantes solo se les permitió escuchar los estímulos una vez.

2.3.3. Test perceptivo 3

El último test, que se realizó el mismo día que los dos anteriores, tenía como

finalidad estudiar la influencia que podría ejercer en la percepción de los informantes la inserción de los pares mínimos en el contexto de una oración. De nuevo se presentaron 20 estímulos, de los cuales los 5 primeros sirvieron para comprobar que los participantes habían entendido en qué consistía el experimento. Las respuestas del test las anotaron en la tercera ficha que se les dio tras oír los estímulos una vez mediante los mismos auriculares de los dos anteriores. Entre cada test se realizó una pausa que osciló entre los 5 y los 10 minutos para que el cansancio no pudiera influir en la atención y las respuestas de los informantes.

3. Resultados

La información aportada por los tres test perceptivos se analizó mediante el programa SPSS Statistics for IBM PC. Debido a que los resultados obtenidos no eran numéricos y a que estaban distribuidos en dos grupos que debían ser comparados, la prueba estadística que se les aplicó fue la de Chi-cuadrado de Pearson. Dicha prueba permite contrastar la hipótesis alternativa, esto es, que los dos criterios de clasificación utilizados (las dos variables categóricas) son independientes. En el caso del presente experimento, la prueba de Chi-cuadrado ha permitido averiguar si las dos variables categóricas con las que he trabajado, el nivel de alemán y el porcentaje de respuestas acertadas, son independientes o no y, por tanto, saber qué hipótesis (la nula o la alternativa) ha de ser refutada. La base de cálculo de Chi-cuadrado son las diferencias entre las frecuencias observadas y las esperadas en el caso de que no exista relación entre las variables. Mas, si la significación asociada a este estadístico es menor o igual a 0,05, se ha de rechazar la hipótesis que apoya la independencia de las dos variables categóricas (IBM, 2012).

3.1. Resultados comparados entre niveles de lengua (A1 y C1)

3.1.1. Test perceptivo 1

Los resultados obtenidos en el test de pares mínimos fueron los siguientes:

Nivel aleman * respuesta Crosstabulation			respuesta		Total
			Sí	No	
nivel_aleman	Nivel_A1	Count	18	82	100
		% within	18,0%	82,0%	100,0%
	Nivel_C1	Count	42	58	100
		% within	42,0%	58,0%	100,0%
		nivel_aleman % within	30,0%	58,6%	50,0%
Total		Count	60	140	200
		% within nivel_aleman	30,0%	70,0%	100,0%
		% within respuesta	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 2: Resultados del primer test por Chi-cuadrado.

Vistos los datos de la tabla anterior, se observa que el porcentaje de respuestas acertadas en los informantes del nivel C1 de alemán es superior al de los informantes del nivel A1, 42% en los primeros frente al 18% de los segundos. Ello unido a que el valor de significación asociada es 0,000, es decir, $< 0,05$, indica que sí existe relación entre el nivel de conocimientos en lengua alemana y el porcentaje de respuestas acertadas del test. Por tanto, un nivel avanzado de alemán supone una mayor capacidad para percibir la duración vocálica cuando los estímulos presentados son pares mínimos.

3.1.2. Test perceptivo 2

En la siguiente tabla se presentan los resultados del test perceptivo de las frases marco. Dicho test muestra una tendencia semejante a los resultados del anterior, pues igualmente fueron los informantes del nivel C1 los que obtuvieron los mejores resultados. Frente al 25% de respuestas acertadas de los estudiantes del nivel A1 de alemán, los del nivel superior alcanzaron un 42%. Así mismo, el valor de significación asociada tuvo un valor inferior a 0,05, en concreto de 0,011. Tanto el porcentaje de

respuestas acertadas como el valor de significación volverían a mostrar que las dos variables categóricas estudiadas guardan relación entre sí y que, por tanto, la hipótesis alternativa no sería la válida.

Nivel aleman * respuesta Crosstabulation			respuesta		Total
			Sí	No	
nivel_aleman	Nivel_A1	Count	25	75	100
		% within	25,0%	75,0%	100,0%
	Nivel_C1	Count	42	58	100
		% within	42,0%	58,0%	100,0%
		nivel_aleman % within	37,3%	56,4%	50,0%
Total		Count	67	133	200
		% within nivel_aleman	33,5%	66,5%	100,0%
		% within respuesta	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 3: Resultados del segundo test por Chi-cuadrado.

3.1.3. Test perceptivo 3

Aunque el porcentaje de respuestas acertadas de los informantes del nivel C1 para el test de las frases naturales fue menor que en el test anterior (un 33%), de nuevo superó al de los informantes del nivel A1 (un 18%). Respecto al valor de significación asociada, cuyo valor fue de 0,015, corrobora que el nivel de alemán de los informantes y el porcentaje de respuestas acertadas guardan una relación por la cual la hipótesis nula quedaría corroborada por tercera vez. En la siguiente tabla ofrezco los resultados obtenidos tras aplicar la prueba estadística de Chi-cuadrado de Pearson.

Nivel aleman * respuesta Crosstabulation			respuesta		Total
			Si	No	
nivel_aleman	Nivel_A1	Count	18	82	100
		% within	18,0%	82,0%	100,0%
nivel_aleman	Nivel_C1	Count	33	67	100
		% within	33,0%	67,0%	100,0%
Total		Count	51	149	200
		% within nivel_aleman	25,5%	74,5%	100,0%
		% within respuesta	100,0%	100,0%	100,0%

Tabla 4: Resultados del tercer test por Chi-cuadrado.

3.2. Resultados comparados entre los test

Además de la comparación de los resultados entre niveles de lengua, no menos importante es observar cómo se han comportado los grupos de estudio por separado en cada test perceptivo, pues nos puede aportar más información acerca de cómo se produce el fenómeno de la percepción de la duración vocálica y qué posibles factores influyen en ella.

Al fijar la atención en el grupo de participantes cuyo nivel de alemán es el C1, es llamativa la diferencia en el porcentaje de respuestas acertadas en el segundo y el tercer test, ya que este es superior en el segundo. Recordemos que los estímulos del segundo test eran frases marco, mientras que los del tercero eran oraciones naturales en alemán. Una explicación plausible para que los participantes del nivel C1 contestaran más respuestas incorrectamente en el tercer test es su mayor conocimiento del léxico y

la gramática alemanes.

En el aprendizaje de una lengua extranjera uno de los aspectos más gratificantes es entender la mayoría o todas las palabras de un enunciado. Sin embargo, el hecho de centrarse en comprender el significado de las palabras provoca que se deje de prestar atención a otros fenómenos fonéticos de la lengua como la entonación, el ritmo o, en este caso, la duración vocálica. Precisamente el afán de los informantes por entender cada una de las palabras de los estímulos del tercer test es lo que les pudo distraer y, por tanto, no poder discriminar correctamente qué oraciones contenían el par mínimo con la vocal larga y cuáles no. Ahora bien, lo que en los participantes del nivel C1 supuso un impedimento para percibir la duración vocálica, en sus homónimos del nivel A1 se convirtió en una ventaja. Es posible que estos informantes consiguieran un mayor porcentaje de respuestas correctas en el último test en lugar de en el segundo porque su menor conocimiento de la gramática y el léxico del alemán les da un acceso más limitado al significado de las palabras. Mas esto les confiere una mayor capacidad de abstracción y de este modo pueden concentrarse en la identificación/discriminación de la duración vocálica. No obstante, aprender una lengua distinta a la nativa desencadena un proceso en el que intervienen mecanismos muy complejos, por lo que no ha de considerarse como único factor un mayor o menor conocimiento de la lengua para explicar que los resultados de los informantes del nivel C1 fueran peores en el tercer test que en el segundo y que los de los participantes del nivel A1, por el contrario, mejoraran en la tercera prueba.

4. Conclusiones

A la luz de los resultados obtenidos, mas teniendo en cuenta que estos deberán verificarse con otras poblaciones de estudio y con una muestra de informantes más grande, debido a que la empleada en el experimento fue muy reducida, se observa una tendencia que apunta a que la hipótesis nula es la válida. Por el contrario, la hipótesis alternativa que propuse quedaría falseada.

Al enfrentar los resultados de cada grupo de estudio y tras aplicar la prueba estadística de Chi-cuadrado de Pearson observé que las diferencias entre ambos grupos sí eran significativas. Ello indica que el nivel de alemán sí está relacionado con el porcentaje de respuestas acertadas en los test perceptivos, lo cual se traduce en que a mayor nivel de conocimientos de alemán se obtiene un mayor número de respuestas

acertadas. Como consecuencia, la hipótesis alternativa que propuse conforme a la cual los estudiantes pertenecientes al nivel C1 de alemán tendrían las mismas dificultades para percibir e identificar la duración vocálica que los estudiantes del nivel A1 no se habría visto refrendada por los resultados. No obstante, es muy positivo que el experimento haya mostrado que los informantes de nivel C1 de la población de estudio sean capaces de percibir mejor la duración vocálica que los estudiantes de un nivel inferior. Sin embargo, el hecho de que estos informantes tuvieran más dificultades para identificar la cantidad vocálica en los estímulos de las oraciones naturales podría ser indicio de que estos no se han visto expuestos a una enseñanza de la lengua en la que se haya dado especial importancia a fenómenos como la duración vocálica. Estos estudiantes, que han recibido una enseñanza tradicional en la que se ha priorizado el aprendizaje de la gramática y el léxico, quizás habrían obtenido otros resultados en el tercer test de haber sido sometidos a una metodología en la que se hubiera planteado a los estudiantes centrar su atención en fenómenos fonéticos muy relevantes para su posterior actuación en actos comunicativos. Por todo ello, considero que resultaría interesante realizar el mismo experimento descrito en estas páginas a estudiantes cuyo primer contacto con el alemán estuviera centrado en la enseñanza del nivel suprasegmental de la lengua, pues quizás así estuvieran mejor preparados para percibir la duración vocálica y ser conscientes de que la cantidad vocálica es un rasgo fundamental para comprender y ser comprendidos en alemán.

Bibliografía:

Boersma, P., y Weenink, D. (1992). *Praat: Doing phonetics by computer*, Version 5.1.1.30. Recuperado de <http://www.praat.org>

Consejo de Europa. *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Recuperado de http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/default.htm

Dielang, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachunterricht Deutsch*. Berlín: Langenscheidt. (UAH)

Fernández Planas, A. M. (2012). *Las vocales del español*. E-EXCELLENCE. Recuperado de www.liceus.com

Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: De la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

Gilat, A. (2005). *Matlab: Una introducción con ejemplos prácticos*. Barcelona: Reverté.

Hume, E. y K. Johnson (eds.) (2001). *The Role of Speech Perception in Phonology*. Nueva York: Academic Press.

IBM (2012). *Manual del usuario del sistema básico de IBM SPSS Statistics 21*. Estados Unidos: IBM Corps.

Liberman *et al.* (1967). Perception of the speech code. *Psychological review*, (74), pp. 431-461.

Marín Galvez, R. (1993). La duración vocálica en español. *E.L.U.A.*, (10), 1994-1995, pp. 213-226.

Martens, C. (1961). *Phonetik der deutschen Sprache*. München: Max Hueber. (CSIC)

Martínez Celdrán, E. y Fernández Planas, A. M. (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Ariel.

Meinhold, G., Stock, E. (1982). *Phonologie der deutschen Gegenwartssprache*. Leipzig: VEB Bibliographisches Institut Leipzig.

Santillana. *Kalipedia: Sistema vocálico del español*. Recuperado de <http://mx.kalipedia.com/ciencias-vida/tema/sistema-vocalico-espanol.html?x1=20070517klplyllec1.Kes&x=20070417klplyllec114.Kes> [Consulta: 24 julio de 2013].

Softtonic (2004). *Adobe Audition 1.5*. Recuperado de <http://www.adobe.com>.

