



Del Fonema a la Frase : Resilabificacion en la Clase de Espanol Elemental

journal or publication title	Kwansei Gakuin University Humanities Review
volume	23
page range	205-223
year	2019-02-18
URL	http://hdl.handle.net/10236/00027570

Del Fonema a la Frase: Resilabificación en la Clase de Español Elemental

Roger CIVIT CONTRA*

I. Introducción

Como docentes de español que enseñamos a estudiantes adultos de edad universitaria, especialmente en el caso de estudiantes cuya especialidad no es la lengua española, sino que la estudian como tercera lengua desde nivel cero, nos encontramos con una serie de retos que a veces parecen tener difícil solución a menos que el estudiante experimente inmersión lingüística en un país donde el español sea lengua nativa. En concreto, nos referimos a dos fenómenos, cuyo origen radica en las diferencias esenciales entre el japonés y el español en lo que se refiere a las propiedades fonéticas de la lengua: los problemas referentes a la **resilabificación** y los problemas referentes al acento fonético o énfasis. Trataremos estos temas en el presente artículo, así como las propiedades básicas de los sistemas fonéticos de ambas lenguas que puedan servir de ayuda para los docentes a la hora de anticipar esos problemas. Siempre ha sido nuestro objetivo el aplicar conocimientos de la lingüística para mejorar nuestros métodos de enseñanza y este artículo pretende ser un primer paso en el camino de mejorar la calidad de nuestras lecciones basándonos en algo más que meras intuiciones.

II. Objetivo

En el presente artículo se pretende identificar los rasgos distintivos entre el japonés y el español en lo referente a las propiedades fonéticas de las sílabas en ambas lenguas y se proponen estrategias para sortear esas diferencias. Con ello, se pretende facilitar la internalización por parte del estudiante de las propiedades de los diptongos en español, así como las normas de acentuación fonética y gráfica, con el

* Assistant Professor, Doctor of Philosophy in Linguistics, Kwansei Gakuin University.

fin de habilitarlos para que, en primer lugar, sean capaces de pronunciar oraciones en español basándose en un sistema lingüístico y no como un conjunto de excepciones que hay que memorizar y, en segundo lugar, mejorar la comprensión oral de videos y grabaciones mediante la enseñanza y la práctica de los fenómenos fonéticos del español, los cuales facilitarán el procesamiento *top-down*¹⁾ de la lengua española en tales tareas. Se aspira a que este artículo sirva de guía para los docentes a la hora de preparar las tareas de pronunciación de los estudiantes. Es importante tener en cuenta que no basta con hacer leer repetidamente a los estudiantes para que mejoren su pronunciación, sino que hay que preparar materiales con un objetivo claro que, paso a paso, ayuden al estudiante a interiorizar el **sistema** fonético del español y les permitan, en la medida de lo posible, distanciarse de los rasgos de su L1 a la hora de emplear la L2.

En el fondo, la mejora de la capacidad de expresión oral en español por parte de los estudiantes de L1 japonesa debería acarrear una mejora en la capacidad de comprensión oral de la lengua cuando escuchen audios y videos. Quizá muchos de nosotros hemos sufrido a la hora de entender lo que se dice en una lengua que no es nuestra L1, en especial cuando nuestro nivel era, a menos que se tenga a mano una transcripción o, como suele ser el caso de medios audiovisuales como la televisión y el cine, subtítulos en la L2: es posible que no sepamos distinguir dónde empiezan y terminan las palabras y, por eso, tengamos problemas para identificar el vocabulario usado, lo que impide la comprensión oral. Es decir, la falta de conocimiento léxico, conjuntada con la falta de conocimiento del sistema fonético de la lengua objetivo conllevan una mayor dificultad en la comprensión oral de conversaciones en esa lengua.

Consideramos, por tanto, que un mejor conocimiento de los fenómenos fonéticos que se dan dentro las palabras de la L2 (en este caso, en español) y entre distintas palabras puede favorecer la comprensión oral y reducir la dependencia de transcripciones, así como reducir la frustración que puede causarle al estudiante el sentir que no puede entender nada de español hablado aun tras meses y meses de estudio. Es nuestro objetivo, por tanto, ofrecer al docente las herramientas lingüísticas para habilitar al estudiante a entender y pronunciar mejor el español.

III. Método y marco teórico

En este artículo se identificarán los rasgos distintivos de estructura silábica

1) Para más detalles sobre la influencia de lo que un sentido percibe en el procesamiento de los datos percibidos por otro (información visual influyendo en la comprensión auditiva, por ejemplo), refiéranse al *Efecto McGurk*, en McGurk & MacDonald (1976).

básica del japonés y el español que causan problemas en la **resilabificación**²⁾, un proceso de reformación de las unidades silábicas de una palabra en un contexto fonológico concreto. Por ejemplo, veamos cómo se resilabifican las siguientes palabras cuando forman parte del mismo contexto fonológico:

(1) “mi” (1 sílaba); “amigo” (3 sílabas) → “mi amigo” [mja'migo] (3 sílabas)

Fenómenos como este, que suceden con una frecuencia extremadamente alta entre palabras en español, son muy poco habituales en japonés y, por tanto, es predecible que los estudiantes no tengan una conciencia clara de ellos.

También, basándonos en los preceptos del Diccionario Panhispánico de Dudas (2005), se aclararán los conceptos de diptongo, triptongo, hiato y las normas de acentuación gráfica, todos los cuales son esenciales a la hora de aplicar los cuatro pasos del método para la mejora de la pronunciación que se ofrece en el presente artículo.

Cuando sea necesario, se indicará la pronunciación que los estudiantes suelen emplear con una transcripción/transliteración debajo del ejemplo que lo requiera tras el indicador [E], indicativo de “estudiante”, así como una versión de cómo deberían pronunciarlo, tras el indicador [C], de “correcto”. No se recorrerá exhaustivamente al Alfabeto Fonético Internacional (AFI o IPA³⁾) a menos que sea explícitamente necesario, ya que este artículo pretende ser una guía docente sencilla para profesores de español que quieran aplicar estos preceptos en las primeras clases del primer semestre de español, en las cuales el ritmo de avance de la gramática suele ser lento; por tanto, para aplicar estas indicaciones, no se requiere que el ni el alumno ni el docente tengan un conocimiento vasto de las normas de transcripción de letras a fonemas y sonidos usando el AFI. Por otra parte, se marcarán las sílabas tónicas en **negrita** por limitaciones técnicas del formato, pero en el aula se podrán aplicar otros métodos, como, por ejemplo, una línea encima de la sílaba tónica y subrayado en las átonas.

Se ofrecen, pues, cuatro grandes niveles o pasos con un objetivo distinto. En estos cuatro niveles se introducirán conceptos y estrategias que el profesor puede o no enseñar a los estudiantes directamente pero que son esenciales para el docente. También se sugerirán posibles ejemplos de ejercicios que se pueden llevar a cabo para que el estudiante interiorice los fenómenos fonéticos en cuestión. Desarrollaremos estos niveles en la siguiente sección.

2) Para más información sobre la resilabificación, véase Labov (1995).

3) Véase la versión más actualizada del Alfabeto Fonético Internacional (IPA, International Phonetic Alphabet) en Duckworth et al. (1990).

IV. Propuesta

En esta sección, nos adentraremos a los cuatro niveles o pasos del proceso de aprendizaje del sistema fonético del español que los estudiantes pueden tomar, uno tras el otro, y que consideramos que le serán positivos para mejorar su capacidad comunicativa en la L2. La propuesta está compuesta de cuatro secciones; las tres primeras tratan cuestiones que son fácilmente aplicables en cursos de duración limitada que aspiran a enseñar los rudimentos del español (hasta nivel A 2); en la cuarta, se hace referencia a la entonación prosódica en una oración y consideramos que es viable aplicar lo que se en ella se ofrece de forma extensiva tan solo en clases en las que los estudiantes estén especializados en español. Debido a que la mayoría de cursos de español ofrecidos a nivel universitario en Japón son de nivel elemental, no veremos con detalle en las propiedades prosódicas de las oraciones en español.

1. Nivel 1: Del fonema a la sílaba

En la mayoría de clases de español como tercera lengua, las cuales suelen estar divididas en 50% de clases de conversación/vocabulario y 50% de clases de gramática/escritura, se suele empezar con la enseñanza del alfabeto (tanto el nombre de las letras como su pronunciación). En el caso de la pronunciación, hay varias letras cuya realización fonética existe en japonés en forma idéntica o, en algunos casos, con diferencias que son irrelevantes para el objetivo de este artículo y que se omitirán en la siguiente tabla. Consideramos que las letras cuya pronunciación puede causar problemas son las siguientes, mostradas en grupos de letras con rasgos relacionados:

Tabla 1 Letras problemáticas

b/v	c/z/s/k	f/h	g/j	l/r
t	u	w	x/j/s	y/i

A la hora de enseñar los rasgos fonéticos contrastivos de estas letras a los estudiantes, es útil aplicarlas, en especial si se trata de consonantes, en sílabas mínimas compuestas de consonante y las cinco vocales, como, por ejemplo “ba/bo/bu/be/bi”. Este orden de las vocales, opuesto al japonés “a/i/u/e/o”, les facilitará la comprensión de los fenómenos en los que la pronunciación de la letra cambia delante de “e” y de “i”. Se pueden tratar los problemas arriba mostrados de la siguiente manera:

B/v: en español estándar, salvo en ciertos dialectos, la diferencia entre la realización fonética de estas dos letras no es significativa. Los estudiantes no tienen que forzar la [v], un sonido que, originalmente, es ajeno también al japonés. Se les puede recordar que, en su lengua, “video” se pronuncia con el fonema/b/, es decir/

bideo/y que, por tanto, deben hacer lo mismo aquí.

C/z/s/k: las vocales e/i causarán un desplazamiento del sonido [k] en “ca/co/cu” al sonido [θ] en los dialectos centrales y septentrionales del español europeo peninsular y que se corresponderán fonéticamente con la pronunciación de la letra “z” en esas regiones. En otras regiones, se asimilan las pronunciaciones de “c” suave, “s” y “z” en el sonido [s]. El estudiante debería poder optar por cualquiera de las opciones y consideramos que el docente no debería imponer una pronunciación sobre la otra, sino aceptarlas todas. Debido a la ausencia del sonido [θ] en japonés, es previsible que los estudiantes empleen [s] en su lugar. La asimilación puede causarles problemas de comprensión y distinción en estadios posteriores del aprendizaje, pero serían los mismos a los que hablantes nativos estarían expuestos y se solucionan mediante la ampliación del vocabulario, algo que no forma parte del objetivo del presente artículo.

F/h/j: el sonido de la letra “f” en español no tiene correspondencia directa en el sistema fonético japonés y se asimila dentro del fonema de la “h” aspirada, /h/, fonema al que se asimila también la pronunciación de la “j” española, [x]. Es por ello que los estudiantes tienen problemas para distinguir pares como “juego” y “fuego”. Ni que sea forzando la pronunciación hasta niveles ligeramente cómicos, puede ser útil indicarles a los estudiantes que la “f” y la “j” se pronuncian de maneras totalmente distintas en español y que, exceptuando ciertos extranjerismos y la combinación con la letra “c” para formar la “ch”, la letra “h” es silenciosa en la lengua española.

G/j: el fenómeno que se da en “ge/gi”, parejo al de “ce/ci”, con cambio de la realización fonética de la letra y con asimilación a la pronunciación de la letra “j” se les debería indicar claramente a los estudiantes, pues, en el sistema de transcripción del japonés al alfabeto latino, “ge/gi” se pronuncian con el sonido fuerte de “ga/go/gu”.

L/r: Este par de letras presenta quizá la mayor dificultad para los japoneses, pues en esta lengua, en un principio, la consonante vibrante múltiple [r], como en “perro”, no tiene una presencia como fonema distinto y, de hecho, muchos hablantes nativos de japonés no la saben pronunciar en absoluto. Por otra parte, la diferencia entre la vibrante simple alveolar [r] de “pero” y la aproximante lateral alveolar [l] de “pelo” se les puede explicar diciendo que la segunda, si es necesario, se puede alargar, dejando la punta de la lengua en contacto con el paladar, tras los dientes, permitiendo que el aire fluya, mientras que la vibrante [r] se produce con un contacto único de esas partes de la boca. Resumiendo mucho, la pronunciación de la letra “r” en distintos contextos dentro de una palabra es la siguiente:

Tabla 2 Realizaciones fonéticas de la “r” en español

[r]	Inicio de palabra: “Rosa”	Inicio de sílaba, tras “n” o “l”: “Enrique”, “alrededor”	Entre vocales, “rr”: “carro”
[r̄]	Entre vocales, “r̄”: “cara”	Final de palabra o sílaba: “comer”, “perla”	

T: Tan solo hay que tener en cuenta que el fonema/t/en japonés se representa como [t̄] ante/i/y se representa como [ts] ante/u/y que, por tanto, el estudiante debe estar al tanto de que en español no suceden esos cambios y la pronunciación de la “t” en/ti/y/tu/es la misma que con las otras vocales.

U: Cabe mencionar, aunque ignoraremos a efectos prácticos en este artículo, que la pronunciación del fonema/u/que se da entre la vocal cerrada posterior redondeada [u] del español y su correspondiente no redondeada [ū] del japonés son distintas. Esta distinción será relevante tan solo en los diptongos y triptongos con “u”, en los que habrá que incitar al estudiante que cierre la “u” al pronunciar y no la elida, un fenómeno que sucede con frecuencia en el japonés moderno a la hora de importar palabras con una semiconsonante “u” realizada como [w] que no se realiza en la lengua nipona moderna⁴).

W: Salvo contadas excepciones, como “water”, se pronunciará como el fonema japonés de/w/.

X/j/s: La letra “x”, salvo excepciones como México o Texas, donde se asimila al sonido [x] de la letra “j”, se pronunciará como [ks] entre vocales y al final de sílaba y palabra y como [s] a principio de palabra.

Y/i: Si bien ambas letras comparten pronunciación en muchos casos, el estudiante tiene que tener en cuenta que la “y” es, técnicamente, una semivocal y que no formará triptongos.

Repasemos en la siguiente sección los diptongos, hiatos y el acento, tanto léxico como gráfico.

2. Nivel 2: de la sílaba a la palabra

Una palabra en español está compuesta de una o más sílabas. Según Harris (1983), la sílaba máxima en español tiene la siguiente estructura:

- Ataque (simple o complejo): una (o dos) consonantes

4) Véase la realización en japonés de la palabra inglesa “squash” (“sukasshu”, en vez de “sukuwasshu, que sería la representación más lógica si se pretendiera dar presencia fonética a la semiconsonante [w] presente en [kwa] en “squash”. También véase que muchos estudiantes pronunciarán “cuándo” como “cando” por el mismo fenómeno. Parece que el japonés moderno ha perdido este diptongo, presente en el japonés antiguo y en ciertos nombres, como el de la universidad en la que damos clases, Kwansei Gakuin Daigaku, donde “Kwansei” es una pronunciación antigua de la moderna “Kansai”.

- Núcleo: el núcleo vocálico de la sílaba, ya sea una vocal o un diptongo.
- Coda (simple o compleja): una (o dos consonantes)

Podemos resumir esta estructura de la siguiente manera: CCVCC. Por su parte, Kubozono (1999) y Starr & Shih (2017) sugieren que el japonés muestra una estructura silábica del tipo CVC que es importante a efectos de acentuación, pero que la *mora*⁵⁾ es la unidad de percepción fonética mínima en esta lengua. Por tanto, podemos considerar que, aunque los nativos de japonés usen un sistema silábico para expresar las *moras*, los silabarios *hiragana* y *katakana*, el concepto de sílaba en japonés es relevante y comprensible por parte del estudiante.

Como se observa, las propiedades de las sílabas en ambas lenguas son muy distintas. Una sílaba del español puede estar compuesta, conceptualmente en la mente del estudiante japonés, de varias *moras*:

(2) “Pan”

[E]: “pa-n” (2 morasen japonés, 1 sílaba en español)

(3) “Fray”

[E]: “hu-ra-i” (3 moras en japonés, 1 sílaba en español)

En este nivel, el estudiante debe empezar a darse cuenta de los fenómenos fonéticos que se pueden dar en una sílaba y en una palabra. Si bien estos fenómenos se tratarán de nuevo en el siguiente nivel para atajar los problemas que la reestructuración silábica puede causar a la hora de pronunciar de forma continua y correcta una oración en español, este es el punto en el que los estudiantes deberían empezar a darse cuenta de que no se deberían introducir sonidos vocálicos al final de las sílabas que no existen en español, así como no elidir sonidos vocálicos que suelen elidirse en japonés debido, en ambos casos, a las limitaciones internas de las *moras* del japonés. Véase, por ejemplo, los siguientes ejemplos:

(4) “Comer”

[E] “Co-me-ru” --- El estudiante añade la “u” al final, que no existe en español

(5) “Visitar”

[E] “Vis-ta-ru” --- El estudiante omite la “i”, algo que sucede con frecuencia en japonés en la combinación de fonemas/si/, independientemente de si se trata

5) Véase Clark et al (2007) para más información respecto a las propiedades de la mora. A efectos de este artículo, lo resumiremos como que, en japonés, cada mora viene marcada por un símbolo *kana*, a excepción de los diptongos, como “*nya*”, “*kyo*” y similares, que constituyen una sola mora aun escribiéndose con dos símbolos. Tanto el kana de “*n*”, como el kana de “*tsu*” pequeño forman una mora por sí mismos.

de una vocal tónica, lo que causa todavía más problemas. En este caso, el estudiante daría énfasis a la primera o a la segunda sílaba, énfasis, en ambos casos erróneo pero inevitable si se ha elidido el núcleo silábico tónico.

El español es una lengua que tiene un acento léxico (de énfasis). Las sílabas tónicas se pronuncian más fuertes, lo que conlleva, en muchos casos, el que se pronuncien con un tono ligeramente más alto. Este acento depende de cada palabra y existen normas para dilucidar si una palabra es aguda, llana o esdrújula. Por otra parte, el japonés estándar es una lengua de acento tonal⁶⁾ (“pitch language”). No entraremos en detalle respecto al acento tonal del japonés, ya que difiere enormemente según el dialecto y, de hecho, los dos dialectos mayoritarios (el estándar, cercano al habla de Tokio, y el dialecto de Kansai, cercano al área de Osaka) funcionan de manera distinta y será difícil prever cuál será el patrón de acento que cada estudiante habrá interiorizado, ya que puede depender tanto de su lugar de origen como de la influencia que el estándar haya tenido en su habla debido a los medios audiovisuales a los que haya estado expuesto. Es, por tanto, difícil controlar esta variable. Tan solo hemos observado ciertos fenómenos que indudablemente radican del distinto sistema acentual de ambas lenguas y que pueden causar problemas de pronunciación en estudiantes que no hayan interiorizado el sistema fonético del español. Hemos visto estos problemas en palabras llanas y, sobre todo, en palabras agudas agudas, con muchas sílabas; en ellas, tienden a subir el tono de la segunda sílaba independientemente de si es adecuado en español, como en los siguientes ejemplos:

(6) “Electricidad”

[E] “E-**lec**-tri-ci-**dad**” --- La influencia de la L1 les lleva a usar dos acentos primarios en una palabra que solo tiene uno, pues es normal que, en japonés, se dé una oposición tonal entre las dos primeras sílabas.

El estudiante debe ser consciente de que, en español, en el caso de que una palabra tenga una sílaba tónica, solo tendrá una, exceptuando acentos secundarios como en los adverbios en “-mente” que podemos ignorar por ahora. Si, tras una primera sílaba átona, el estudiante pronuncia la siguiente sílaba (que debería ser átona también) como una tónica, entonces acaba en un callejón sin salida, en el que, o bien acaba usando dos tónicas, causando el colapso fonético de la palabra, o cambia totalmente la pronunciación de la palabra, convirtiéndola en esdrújula. El docente, por tanto, debe estar al tanto de estas peculiaridades a la hora de dar la clase de conversación para comunicar estos fenómenos cuando sucedan y preparar mate-

6) Para más información sobre el acento tonal del japonés, véase Haraguchi (1999).

riales para que los estudiantes interioricen las propiedades del acento léxico español. Una manera para salvar la diferencia entre el tipo de acento de ambas lenguas es, de nuevo, forzar un poco la entonación del español, pronunciando los acentos tónicos con un poco más de énfasis del que usaríamos en una situación natural.

Sobre el acento gráfico, se pueden resumir las indicaciones de la RAE en las siguientes normas:

- El acento gráfico (o tilde), si no es diacrítico⁷⁾, indica una ruptura de la norma.

- La norma indica que las palabras que terminan en vocal, n y s son llanas, pero las palabras que acaban en el resto de consonantes son agudas.

- Si el patrón de entonación que se oye no se corresponde con esa norma, se marcará la vocal tónica con una tilde. Es por ello que todas las palabras esdrújulas llevan tilde.

Para terminar, es importante que el estudiante sea consciente de los fenómenos de diptongación en el español, que son más frecuentes que en japonés. Se pueden resumir las indicaciones de la RAE en las siguientes normas:

- Hay dos grupos de vocales: fuertes⁸⁾ o *abiertas* (a, e, o) y débiles o *cerradas* (i, u).

- Se da diptongo en el caso de combinarse *cerrada* + *abierta*, *abierta* + *cerrada* o *cerrada* + *cerrada* (pero no si las dos cerradas son iguales).

A ello, hay que incorporar las siguientes consideraciones: si una vocal cerrada (i, u) se pronuncia de forma tónica, se la considera abierta y por tanto no se da diptongo, sino hiato ("caí", "María", etc.). El triptongo, por su parte, se da cuando se combinan dos diptongos de tipo *cerrada* + *abierta* y *abierta* + *cerrada*, en la forma de *cerrada* + *abierta* + *cerrada*, como en "estudiáis" o "gauau".

El estudiante debe ser consciente tanto de las normas del acento léxico, para saber pronunciar una palabra sin tilde cuando la lea, así como de las normas de diptongación, para pronunciar una palabra con el número correcto de sílabas. Una vez el estudiante ha practicado estos fenómenos de forma suficiente, se puede pasar al siguiente nivel, donde volveremos a introducir los fenómenos que hemos visto en los niveles 1 y 2, pero con la peculiaridad de que toman lugar entre pares de palabras a lo largo de una oración.

7) A este nivel, puede ser mejor enseñar el acento diacrítico como casos excepcionales, pues suele indicar diferencias léxicas además de tonales.

8) "Abiertas" y "cerradas" son las denominaciones usadas por la RAE, aunque consideramos que "fuertes" y "débiles" también son alternativas viables. Emplearemos la nomenclatura de la RAE a partir de este punto.

3. Nivel 3: fenómenos entre palabras y resilabificación

Para el siguiente paso, es necesario que tanto el docente como los estudiantes tengan claros ciertos conceptos que se han introducido previamente. En primer lugar, las normas referentes al acento fonético en palabras que no tienen acento gráfico; en segundo lugar, el cómputo de sílabas y la estructura silábica del español en oposición al sistema de *moras* preeminente en la percepción fonética del japonés y, en tercer lugar, relacionando los dos puntos anteriores, las normas de diptongación y conexión de distintos sonidos en una sola unidad silábica.

Las normas del acento fonético ya se han explicado y se ha indicado que es bueno aprender a leer y entonar bien una palabra cuando se ve escrita usando un sistema de normas, pues, a falta de ello, todas las palabras se convierten en excepciones. Es decir, si un estudiante no conoce las normas de entonación y se le presenta con el siguiente ejemplo, se pueden dar distintos resultados:

- (7) “Papeles”-Es una palabra llana sin tilde terminada en “s”.
[E] “Pa-pe-re-su”

En un caso como este, si el estudiante desconoce las normas del acento fonético y, además, rompe sílabas como “les” en 2 *moras*, “re-su”, puede suceder lo siguiente: primero, en caso de conocer la norma y aplicarla, es posible que, independientemente de la grafía, pronuncie una palabra llana (“pa-pe-re-su”; llana sin tilde terminada en vocal) en la que el énfasis recaería en la vocal errónea; una entonación en la que sílabas se rompen en 2 *moras* puede provocar, por tanto, que el estudiante nunca llegue a poder aplicar las normas del acento fonético de forma correcta, ya que “pa-pe-re-su” debería llevar tilde en “pé” si se convierte en una palabra de 4 sílabas debido a la fractura de la sílaba “les” en “re-su”. Esto, aunque pueda parecer obvio, es algo en lo que hemos visto que muchos estudiantes recaen y, por tanto, al ver que no pueden aplicar la norma de forma sistemática, acaban aprendiendo la entonación de la totalidad del vocabulario como si fuera un compendio de excepciones en el que el 100% de la pronunciación es irregular, ignorando la sistematicidad que existe en el español a la hora de tratar la entonación de las palabras.

En este ejemplo que acabamos de ver también se ve el fenómeno de la ruptura de sílabas en *moras* a la hora de procesar las palabras, proceso que hemos indicado anteriormente. Consideramos que es importante que los estudiantes hagan un esfuerzo para no caer en esta práctica, pero no con el objetivo de que pronuncien mejor, sino porque, como se acaba de indicar, una mala interiorización de las propiedades del sistema silábico del español y, por ende, el uso del sistema del japonés en su lugar puede inhabilitar el uso de cualquier tipo de sistematización a la hora de

leer y pronunciar el español, aumentando o a veces incluso disminuyendo el cómputo de sílabas de una palabra, lo que inutiliza las normas de pronunciación de palabras sin tilde.

En tercer lugar, relacionado con los dos puntos anteriores, hay que tener en cuenta el fenómeno de la resilabificación. Este fenómeno sucede cuando, en un contexto fonético, elementos de una sílaba pasan a otra sílaba aledaña debido a restricciones de la estructura fonética silábica. Veamos unos ejemplos claros:

- (8) “El” (Una sílaba)
 [E] “E-ru” (dos *moras*)
 (9) “Hombre” (dos sílabas)
 [E] “O-n-bu-re” (cuatro *moras*)
 (10) “El hombre” → “E_Lombre” (tres sílabas, pero la coda de “el” se convierte en el ataque de “hombre” y se pronuncia como “e – lom – bre”. Se da *resilabificación*)
 [E] “E-ru-o-n-bu-re”

Como se ve en (10)[E], al no resilabificar, “ru-o-n” se mantienen como moras distintas, en vez de juntarse como una nueva combinación de ataque, rima y coda, “lom”. Se introduce, en este caso, entre otras cosas, esa “u” no redondeada en “ru” para expresar el sonido de la “l” en “el”, un sonido que es innecesario. El docente debería hacer énfasis en que el estudiante se debe fijar en la escritura de la palabra, primero, y si ve una posible combinación que encaje en el sistema silábico del español, debe rehacer la sílaba. Estos fenómenos se tratarán con detalle seguidamente, pero aclaremos antes el por qué consideramos que ser consciente de los fenómenos de resilabificación es importante: como se ha mencionado en la introducción, si no conocemos las normas generales del sistema fonético de una L2, vamos a sufrir serios problemas para comprender esa lengua en forma oral. Es decir, cuando hablamos, no siempre pausamos entre palabras, sino que esas palabras se encadenan siguiendo unas normas fonéticas y prosódicas. Imaginemos cómo interpretaríamos la siguiente frase si no hubiera espacios:

- (11) *“AyerfuiacasademisabuelosalcampoylesregaléunlibrodepoesíadeLorca”

Un hablante nativo no tendrá excesivos problemas para leer mentalmente o en voz alta esa frase y entender el significado. Eso es porque la percepción del lenguaje no es un proceso unidireccional, de los sentidos al cerebro, sino bidireccional, en el que los conocimientos previos de la lengua influyen en cómo percibimos la lengua por medio de los ojos, los oídos o las yemas de los dedos. Es por ello que,

por ejemplo, es más difícil mantener una conversación telefónica en una lengua que no es la propia es más difícil, pues cualquier problema con el canal de comunicación, ya sean interferencias o una baja calidad de audio en general, pueden hacer colapsar el proceso de comprensión para un no nativo, mientras que un nativo no tendrá problemas para seguir tal conversación incluso en un ambiente ruidoso, pues puede recuperar las partes que no ha oído a la perfección usando su conocimiento léxico y contextual. Esto se aplica también a la comprensión escrita, por supuesto. El ejemplo (11), que no debería dar problemas a un nativo, posiblemente cause más problemas a un no nativo, en especial a aquellos de niveles elementales. Extraigamos lo siguiente del ejemplo anterior:

(12) *“misabuelos”

Nuestro conocimiento gramatical como nativos nos lleva claramente a distinguir que nos referimos al par de palabras “mis abuelos”; hemos podido extraer esa información debido a que somos conscientes de que “abuelos” existe y es una palabra plural y que, por tanto, la palabra anterior es “mis”, la cual concuerda en número con “abuelos”. Un estudiante que no conozca esas palabras podría perfectamente dividir “misabuelos” en “mi sabuelos” o “misa buelos”, entre otras muchas maneras y hemos observado en exámenes simples de dictado que hay estudiantes que tienen graves problemas a la hora de escribir combinaciones de dos palabras que se les han dictado, aun siendo sencillas, ya que no pueden guiarse al 100% por su oído. El problema yace en que, si tomamos el ejemplo (11) y lo volvemos a transcribir con *moras* japonesas, de la forma en la que muchos estudiantes de nivel inicial lo harían, queda de la forma siguiente:

(13) [E]:“A-i-e-ru-hu-i-a-ka-sa-de-mi-su-a-bu-e-ro-su-a-ru-ka-n-po-i-re-su-re-ga-re-u-n-ri-bu-ro-de-ro-ru-ka”

Como es obvio, el ejemplo (13) es una latinización de los *katakana* que se podrían usar para transcribir (11) y es una estructura de *moras* a la que muchos estudiantes recurrirán inevitablemente en las fases iniciales de su aprendizaje y de la que consideramos que deberían distanciarse poco a poco a medida que interioricen el sistema fonético del español. Veamos, del ejemplo anterior, algunos fragmentos:

(14) “A-i-e-ru”

(15) “a-bu-e-ro-su-a-ru”

En (14), el desconocimiento de las normas de diptongación provoca que una

palabra aguda como “ayer” se rompa en 4 *moras* y que interpreten la semiconsonante [j] representada por “y” como una vocal “i”. En (15), se rompe en 7 *moras* la combinación “abuelos al”, la cual debería resilabificarse como “abuelo_sal”; destaca el procesamiento de “su-a”, dos *moras* donde debería haberse dado un proceso de resilabificación, “sa” y no se ha dado. Incluso hemos observado casos donde se da un proceso de resilabificación erróneo, en el que “u” y “a” se combinan como un diptongo del tipo *vocal cerrada + abierta*, como en “su-a” [swa], que tampoco suena correcto a los oídos de un nativo.

Todo esto nos lleva a lo siguiente: un desconocimiento de las normas de diptongación, acentuación y resilabificación puede conllevar un descenso o una fosilización en la capacidad de comprensión oral a menos que se disponga de una transcripción o subtítulos exhaustivos, ya que el estudiante espera unos sonidos, como esa “u” que no debería sonar tras la consonante final de una palabra” que no va a oír nunca en un audio realizado por nativos. Esto puede llevar al estudiante a confundirse, a no ser capaz de identificar las palabras usadas aun tratándose de palabras que quizá estén a su nivel o por debajo y por tanto, a una posible frustración y desmotivación.

En las secciones 1 y 2 hemos tratado los fenómenos a nivel de vocal y de sílaba. En esta sección hemos introducido los problemas que pueden surgir si no se conocen los fenómenos de resilabificación entre palabras. Veamos, seguidamente, algunos de estos fenómenos con ejemplos:

- (16) “El libro”
- (17) “Sus suegros”
- (18) “Un niño”
- (19) “Comer rápido”
- (20) “mi amigo”
- (21) “La historia”
- (22) “Una amiga”
- (23) “El papel, los libros, sus lápices”

En el ejemplo (16), tenemos una consonante lateral alveolar [l] que se puede extender y asimilar con la misma consonante del vocablo siguiente. Una de las distinciones que se pueden hacer a la hora de enseñar la “l” y la “r” débil es que la “l” es un sonido que se puede extender, que tiene, en un principio, una sonoridad similar a las consonantes nasales (“m”, “n”, “ñ”) y a las vocales, cosa que con la “r” débil o alveolar vibrante simple no se puede. Por tanto, en este ejemplo, la “l” de ambas palabras se puede combinar en un solo sonido conectado, pero permaneciendo como dos sílabas y, en ningún caso se introducirá una “u” como si dijéramos

“E-ru-ri-bu-ro”, pues romperíamos el sonido [l]. Cabe destacar que muchos estudiantes, a la hora de suprimir la “u”, introducen, en su lugar, una parada glotal, [ʔ], como “e-lʔ-li-bu-ro”, la cual no existe en el español estándar y ciertamente no en el presente contexto fonético. El docente debe ser consciente de estas propiedades para detectar tales errores y preparar materiales audiovisuales y de práctica, si es necesario, para minimizarlos.

En el ejemplo (17), se da un fenómeno similar: se puede extender el sonido fricativo sibilante alveolar [s] de la primera a la segunda palabra sin introducir “u” ni hacer una parada glotal, de forma que el estudiante puede pronunciar “sus_su-egu-ro-s”, conectando “sus” y “suegros” con una “s” larga, equivalente al uso del *kana* “tsu” pequeño en japonés para doblar el primer sonido consonántico del siguiente *kana*.

De forma parecida, en (18), se puede extender la “n” sin añadir una parada glotal. En este caso, un nativo de japonés seguramente no añadiría una “u”, ya que “n” es la única consonante en japonés que puede formar una *mora* por sí sola sin necesitar vocal y, por tanto, no necesitamos una “u” vacía para expresar la consonante nasal “n” por su cuenta. Por tanto, es deseable hacer énfasis para que los estudiantes se den cuenta de que las consonantes nasales “n” de ambas palabras se pronuncian conectadas, sin dividir las, aunque se traten de dos palabras distintas y que esta es la pronunciación a la que harán frente a la hora de escuchar materiales preparados por hablantes nativos del español.

Terminamos los fenómenos consonánticos de resilabificación que se tratarán en este artículo con el ejemplo (19). En este se ve que la “r” simple de “comer” y la “r” múltiple de “rápido” se van a fusionar en la forma de la “r” múltiple; es decir, la “r” de “comer” va a desaparecer cuando ambas palabras se pronuncien juntas, como “comerrápido”. Obviando las dificultades que un estudiante pueda tener a la hora de pronunciar la “r” múltiple, es posible que un estudiante japonés añada, como en los ejemplos anteriores, una “u” al final de “comer”, añadiendo sílabas innecesarias al cómputo total: “co-me-ru-ra-pi-do”, así que se puede tratar este fenómeno de forma similar a los anteriores.

En los ejemplos (20) y (21), se dan fenómenos de diptongación que cruzan los límites de las palabras. Como se ha mencionado y se ha visto en el ejemplo (11), no se habla haciendo pausas entre todas las palabras, sino que se dan fenómenos de re-interpretación de las sílabas. En estos ejemplos, vemos que las normas que rigen los diptongos *dentro* de una palabra también son válidas entre palabras y que se tendrá en cuenta el sonido, no la grafía. En una conversación a velocidad normal entre dos hablantes nativos de español, el ejemplo (20) se puede pronunciar en 3 sílabas, “**mia mi go**”, igual que “**lais to ria**” en (21).

Seguidamente, en casos en los que la vocal final y la inicial sean iguales, como

en (22) vemos que se podrá, o bien alargar el sonido vocálico sin hacer parada global o, si la velocidad es larga, se asimilarán ambos sonidos en uno solo: “una amiga” → “unaamiga”/“unamiga”. Nótese que, en este último caso, es nuestro conocimiento previo de la gramática y el vocabulario de la lengua lo que nos permite recuperar que “unamiga” es, de hecho, una versión recortada de “una amiga” y no “un amiga”⁹.

En último lugar, hay que destacar que estos fenómenos de resilabificación se suspenderán en muchos casos cuando medien signos de puntuación que provoquen una ligera pausa en el habla, como se ve en (23). Visto esto, un profesor puede preparar ejercicios para que los estudiantes apliquen las normas vistas en estas tres secciones. Proponemos el siguiente tipo de ejercicio:

En clase de estudiantes de nivel elemental, en las primeras lecciones, para las que su conocimiento del vocabulario y la gramática del español es casi nulo, podría parecer inadecuado practicar oraciones con vocabulario complejo, pero hemos observado que tales miedos no están fundados. Como se ha mencionado, el español goza de un robusto sistema de normas fonéticas para regir la entonación de las palabras y oraciones. Los estudiantes pueden, con un poco de ayuda por parte del docente, realizar ejercicios en los que pongan en práctica las normas que hayan aprendido hasta ese momento para pronunciar oraciones complejas del español de forma que suenen natural. Atajar este problema pronto puede proporcionarnos el beneficio de impedir que ciertas pronunciaciones, como añadir la “u” tras vocales, se fosilicen en el habla del estudiante y, aunque no disponemos de datos estadísticos todavía, los datos anecdóticos de los que se dispone apuntan claramente en esa dirección.

El docente, pues, puede preparar oraciones o puede tomarlas de prensa e indicar a los estudiantes que apliquen lo que han aprendido en el nivel 1 (cómo se pronuncia cada palabra), el nivel 2 (cómo se entona cada palabra y si hay diptongos) y el nivel 3 (ver qué fenómenos fonéticos ocurren entre palabras) para obtener la pronunciación de la oración. Por ejemplo, véase la siguiente oración, cuyo significado los estudiantes ni conocen ni se les espera que conozcan:

(24) “El capitán y el embajador intercambiaron obsequios en motivo de la firma del tratado de paz”.

Un estudiante debería ser capaz de dilucidar la pronunciación y entonación de una frase como esta, pero ciertas palabras pueden causar problemas. Como se ha

9) Nótese que “un Amiga” podría ser correcto como referencia al microordenador Commodore Amiga, popular en la segunda mitad de los años 80 y primera mitad de la década de los 90 del siglo XX, pero es impensable que tal contexto surja en clase.

mencionado, el conocimiento de la lengua nos ayuda a procesarla y comprender lo que leemos u oímos. En este caso, en un nivel elemental, hay palabras cuya entonación estándar el estudiante no va a conocer y que el profesor debería ofrecer. Nos referimos a aquellas palabras que, salvo énfasis añadido, son átonas: artículos determinados, preposiciones, ciertas conjunciones, etc. En estos casos, hay que marcar al estudiante que tales palabras las tienen que hacer sin énfasis, sin explicarles por qué; con el tiempo y la repetición, irán entendiendo cuáles de esas palabras son átonas y, a medida que las aprendan en gramática, les darán una entidad lingüística en su vocabulario mental. El ejemplo (24) lo podríamos adaptar de la siguiente forma, marcando palabras forzosamente átonas con un subrayado:

(25) “El capitán y el embajador intercambiaron obsequios en motivo de la firma del tratado de paz”.

Seguidamente, los estudiantes pueden trabajar en grupos, pues así aprenden los unos de los otros, para aplicar las normas que se han ido viendo. Primero, intentarán ver la pronunciación y entonación de las palabras, una a una, así como los diptongos de cada palabra:

(26) “El capitán y el embajador intercambiaron obsequios en motivo de la firma del tratado de paz”.

Como se ve, si una palabra tiene acento gráfico (tilde), la sílaba cuya vocal sea la que lleva el acento será la tónica, como se observa en “capitán”. En el resto de palabras, se ha aplicado la norma referente a la entonación de palabras sin tilde.

En último lugar, se observarán los fenómenos que puedan darse entre el final de una palabra y el principio de la siguiente, es decir, si hay resilabificación y movimiento de la coda de la sílaba final de una palabra a la posición de ataque de la siguiente:

(27) “El capitán y el embajador intercambiaron obsequios en motivo de la firma del tratado de paz”.

Los estudiantes, seguidamente, en grupos, pueden practicar la lectura de la estructura fonética resultante de la aplicación de las estrategias indicadas en este artículo, aunque no es necesario que lean toda la oración de un tirón. Consideramos que, si el estudiante se adapta a llevar a cabo estas transformaciones, luego las podrá aplicar para practicar ejercicios o presentaciones que se le hayan encargado y, poco a poco, se irá acostumbrando a ciertos fenómenos fonéticos del español, lo que

contribuirá a que no recurra tanto a su L1 tanto para expresarse como para comprender el español. Se trata, por tanto, de darles una estructura sistemática que puedan aplicar a la hora de generar contenidos orales en español.

En esta sección se han tratado los fenómenos que suceden entre palabras en una frase y se ha visto cómo se puede practicar en el aula la pronunciación de oraciones en español. Sin embargo, puede surgir una duda: cuando los nativos de español hablamos, no siempre pronunciamos una frase como (27) con énfasis en las sílabas indicadas. Eso es debido a que existe un nivel de entonación prosódica que gobierna la entonación general de la oración. Muy someramente, vamos a tratar este fenómeno en la siguiente sección.

4. Nivel 4: la prosodia

En este artículo se hace mención de la prosodia como fenómeno fonético que rige la entonación de una oración, pero no se tratará en profundidad. Los motivos para ello son múltiples: la prosodia puede variar según el tipo de oración (si bien es cierto que los estudiantes deberían ser conscientes de cómo se pronuncian las oraciones interrogativas y las exclamativas), el acento del hablante (no entona igual un porteño que un navarro) y porque los fenómenos de prosodia pueden confundir al estudiante de nivel elemental, haciéndole ver que una palabra parece tener más de una sílaba tónica.

Aunque una palabra tenga, en un principio, una sola sílaba tónica, muchas veces, al pronunciar, el tono elevado que conlleva el énfasis silábico no decae inmediatamente tras la sílaba átona, sino que suele mantenerse alto hasta que se encuentra una sílaba que es forzosamente átona. Véanse lo que puede suceder en la oración (28) si se pronuncia con un acento neutro español peninsular, como en (30):

(28) “Cánovas dio cuatro discursos.”

(29) “**Cánovas dio cuatro discursos.**”

(30) “**Cánovas dio cuatro discursos.**”

Obsérvese que es perfectamente posible entonar esta frase como se indica en (30). El énfasis no caería directamente después de “Cá”, sino que se mantendría hasta la aparición de una sílaba forzosamente átona, “dis”. También hay que mencionar que la prosodia de esta oración depende del dialecto y que cada dialecto tiene su propia “musicalidad”, que puede influir en la entonación que se le dé.

Llegados a este punto, parece que el nivel 4, con la entonación prosódica, eche por la ventana todo lo visto hasta el nivel 3 y, en cierta manera, se puede considerar que es así. Sin embargo, esto implicaría, de nuevo, que el estudiante debería aprender la entonación de una oración ejemplo a ejemplo, como un compendio infinito de

excepciones. Si bien, en parte, esa es la realidad y, si bien, el estudiante se adaptará a la prosodia del dialecto al que haya estado expuesto con el tiempo, hay que hacer énfasis en que, en las clases en las que el estudiante no tenga exposición al español, escrito o hablado, por más de 3 horas a la semana durante dos años, no es factible instruir al alumno en las peculiaridades prosódicas de los distintos dialectos de español. Sin embargo, eso no significa que aprender la fonética de las sílabas, las palabras, los fenómenos fonéticos dentro y entre palabras y, en general, el sistema lingüístico en el que se basa la fonética del español sea algo inútil. Si acaso, ayudará al estudiante a entender mejor el español oral y le ayudará a expresarse de una forma más clara y fácil de entender para aquellos nativos de español que no hayan estado expuestos en lo más mínimo a la lengua japonesa.

Por tanto, si bien admitimos que la entonación en la que se han grabado ciertos materiales audiovisuales para la práctica del español va a diferir ligeramente de la entonación a la que los estudiantes estarán expuestos hasta el nivel 3 de este artículo, estas estrategias pueden ayudar al estudiante a comprender mejor la lengua española y a expresarse mejor, lo que les puede ser útil si deciden seguir estudiando por su cuenta tras la universidad.

V. Conclusión

En este artículo se han presentado algunas propiedades lingüísticas del sistema fonético de la lengua española. Para que los estudiantes interioricen el susodicho sistema, se han propuesto diferentes estrategias divididas en pasos o niveles. En primer lugar, el estudiante debería aprender la pronunciación de cada letra y las diferencias de esa pronunciación con letras equivalentes en su lengua nativa (en este caso, el japonés). En segundo lugar, el estudiante debería aprender las normas que rigen la entonación de una palabra, en especial cuando no media una tilde, así como las normas que controlan los diptongos y los triptongos y ser consciente de que tales fenómenos, que pueden no existir en su lengua, son extremadamente frecuentes en español. En tercer lugar, el estudiante debería ser consciente de que las palabras no se pronuncian en aislamiento, sino que una oración (o como mínimo, un sintagma) va a tener una presencia de unidad de entonación. Se darán fenómenos de resilabificación entre palabras, fenómenos de conexión de sonidos y fenómenos de diptongación entre palabras que alterarán el cómputo silábico, el ritmo y la entonación y que son resultado de un **sistema** fonético que se puede aprender y practicar de forma sistemática, valga la redundancia, independientemente del nivel de conocimientos del estudiante, por lo que es factible introducir tareas de práctica y aprendizaje de estos fenómenos muy pronto.

La literatura existente respecto a la estructura fonética, silábica y prosódica del

español y del japonés nos habilita para diseñar un conjunto de estrategias que nos ayudarán a preparar métodos más eficientes para que los estudiantes de L1 japonesa aprendan el sistema fonético del español, ni que sea a un nivel elemental, sin necesidad de emplear tiempo en un entorno de inmersión, en el cual ni está garantizado el éxito ni está garantizada la comprensión de las propiedades de este sistema.

Este artículo es una puesta en papel preliminar de las estrategias que el docente puede emplear en clase para practicar el sistema fonético del español con los estudiantes, especialmente en las primeras clases, en las que no hayan avanzado todavía demasiado en la gramática. Estas estrategias han sido usadas en las clases del autor y esperamos obtener datos estadísticos de ellas para retomar este tema en un futuro próximo.

BIBLIOGRAFÍA

- Clark, J.; Yallop, C.; Fletcher, J., *Introduction to Phonetics and Phonology*, (3ª edición. Oxford: Blackwell, 2007).
- Duckworth, M. Allen, G., Hardcastle, W. & Ball, M., “Extensions to the International Phonetic Alphabet for the transcription of atypical speech”, *Clinical Linguistics & Phonetics*, Vol.4, núm.4 (1990).
- Haraguchi, S. “Accent”, en N. Tsujimura (ed.) *The Handbook of Japanese Linguistics*. (Malden, MA: Blackwell, 1999) .
- Harris, J. W, *Syllable structure and stress in Spanish: A Nonlinear Analysis*. (Cambridge, MA: The MIT Press, 1983).
- Kubozono, H., “Mora and syllable”, en N. Tsujimura (ed.), *The Handbook of Japanese Linguistics*. (Malden, MA: Blackwell, 1999).
- Labov, W., “Resyllabification”, en R. Van Hout & F. Hinskens (eds.) *Proceedings of the International Workshop on Language Variation and Linguistic Theory*, (Nijmegen, 1995), 145-179.
- McGurk, H.; MacDonald, J., “Hearing lips and seeing voices”, *Nature* 265 (5588), (1976), 756-748.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española, *Diccionario pan-hispánico de dudas* (1ª edición, Madrid: Santillana, 2005).
- Starr, R. & Shih, S., “The syllable as a prosodic unit in Japanese lexical strata: Evidence from text-setting”, *Glossa: a journal of general linguistics* 2(1), (2017), 1-34.