



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Máster

Español como lengua de herencia en anglófonos: una propuesta didáctica para mejorar la fonética

Spanish as a heritage language in English speakers: a didactic proposal for improving phonetics

Autora

Beatriz Morales Torreblanca

Directores

Elena Albesa Pedrola

Vicente Lagüéns Gracia

Facultad de Filosofía y Letras

Máster Universitario en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera

2023 – 2024

ÍNDICE

1. Introducción	5
2. Objetivos.....	5
3. Metodología.....	5
3.1. Metodología como alumna del máster de enseñanza del español como lengua extranjera	5
3.2. Propuesta didáctica.....	7
4. Marco teórico	8
4.1. Español como lengua de herencia	8
4.2. La fonética-fonología en el español como lengua de herencia	12
4.2.1. Diferencias en el plano fonético consonántico.....	13
4.2.2. Diferencias en el plano vocálico.....	18
4.2.3. Reglas fonológicas o alofónicas	20
4.2.4. Reglas fonotácticas	21
4.2.5. Diferencias a nivel prosódico	22
4.3. Didáctica de la pronunciación en ELE	25
5. Propuesta didáctica.....	28
5.1. Actividad 1	28
5.2. Actividad 2.....	33
5.3. Actividad 3.....	38
5.4. Actividad 4.....	45
5.5. Actividad 5.....	49
5.6. Actividad 6.....	52
5.7. Actividad 7.....	55
6. Conclusiones	59
7. Referencias bibliográficas.....	60

RESUMEN

En el presente trabajo se investiga acerca de los conceptos de «español como lengua de herencia» y «hablantes de español como lengua de herencia», así como de su evolución a lo largo de los años en diferentes áreas geográficas. El propósito es dar cuenta del aumento del número de hablantes de español como lengua de herencia y considerar a este alumnado con necesidades diferentes a las del alumnado aprendiente de una segunda lengua. Así, se ve la necesidad de crear materiales y cursos especializados para los requerimientos lingüísticos de dichos estudiantes. Este estudio se centra, en particular, en el área fonética, con la finalidad de comprender las dificultades existentes entre hablantes de español como lengua de herencia cuya lengua materna es el inglés y cuyo objetivo es estudiar español. Deben comprenderse las divergencias entre ambos sistemas fonéticos, el inglés y el español, para poder trabajar sobre ellas y superar cualquier obstáculo. Se proponen diversas actividades que servirán de apoyo a este tipo de alumnado con el fin de paliar cualquier contratiempo fonético a la hora de estudiar español.

PALABRAS CLAVE: lengua de herencia, hablantes de lengua de herencia, reglas fonológicas, reglas fonotácticas, prosodia, entonación.

ABSTRACT

The present essay studies the concepts of ‘heritage language’ and ‘heritage language speaker’, as well as their evolution over time in different geographical areas. The main purpose is to focus on the rising of the number of heritage language speakers, apart from considering the different needs of these students, in comparison with the needs which a second language learner would present. For this reason, special relevance is given to the creation of materials and specialized courses in terms of the linguistic requirements of heritage language speakers. This study focuses, particularly, on phonetics. The main objective is to understand what speakers of Spanish as a heritage language whose mother tongue is English need in terms of phonetics. Therefore, a series of activities is proposed. These exercises will be of help for heritage language students. Thanks to them, students whose heritage language is Spanish, will be able to work and overcome every phonetical hardship when they study Spanish.

KEYWORDS: heritage language, heritage language speakers, phonological rules,

phonotactic rules, prosody, intonation

1. Introducción

En el presente trabajo se explora el campo de las lenguas de herencia y, en este caso concreto, del español como lengua de herencia, así como el de los hablantes de español como lengua de herencia. Se investiga la creciente importancia de este alumnado, así como su evolución y expansión a lo largo de los años en diferentes áreas geográficas. Se expone la necesidad de crear cursos específicos para ellos, puesto que sus necesidades no son similares a las del alumnado que aprende español como una segunda lengua. Es decir, se enfrenta el reto de crear contenidos específicos para el alumnado de lengua de herencia, que resulta ser un público de lo más heterogéneo. Una vez expuesta esta necesidad, se profundiza en el área de didáctica de la fonética. Se trata de un área menos explorada y que, por tanto, presenta un obstáculo a la hora de aprender un idioma. La idea siempre es la de dar con los problemas que pueden presentarse para este alumnado. En este caso, nos centraremos en alumnado de origen norteamericano, cuya lengua materna es el inglés y cuya lengua de herencia es el español. Se trata, por tanto, de investigar las diferencias fonéticas entre el sistema fonético inglés y el español, con el objetivo de profundizar en las mismas y dar con ejercicios para trabajarlas y, en consecuencia, paliarlas.

2. Objetivos

Los objetivos principales consisten en trabajar las diferencias fonéticas entre el inglés y el español mediante la propuesta de una serie de actividades. No se debe perder de vista el hecho de que la presente investigación se dirige a alumnado de origen norteamericano cuya lengua de herencia es el español, mientras que su lengua materna es el inglés.

3. Metodología

3.1. Metodología como alumna del máster de enseñanza del español como lengua extranjera

El presente estudio se adentra en las diferentes investigaciones acerca de lo que es el español como lengua de herencia. En primer lugar, la presente investigación caracteriza el concepto de lengua de herencia y se refiere al español como tal, a partir de las consideraciones de Rajiv y Kuder (2016:99), Helmer, (2011), Kondo-Brown, (2010) y Van

Deusen-Scholl, (2023). Además, se trata de la distribución geográfica de nuestra lengua como lengua de herencia a lo largo de los años, comprobando su crecimiento en número de hablantes de español como lengua de herencia tal y como señalan Ingold, Rivers, Chavez Tesser & Ashby (2002) y, por tanto, su creciente importancia. Se tienen en consideración también las lacras a nivel fonológico que existen en el estudio del español como lengua de herencia. Tal y como queda señalado, se analiza la importancia del área fonética y fonológica en el aula pero sólo desde una perspectiva teórica. Es decir, se es consciente de que es necesario trabajar en ella, no obstante, nunca se evalúa ni se trabaja mediante ejercicios. Esta área de estudio tampoco se tiene en consideración mediante explicaciones teóricas en los diferentes manuales de español analizados en este trabajo. Precisamente este estudio pretende cubrir esas lacras que resultan de especial importancia a la hora de impartir clase de español a alumnado de lengua de herencia. Dicho público no es habitual. Precisamente por esto, se requiere de una especial atención y una especial metodología de cara a la impartición de estas clases. El objetivo del presente trabajo de investigación no es sino trabajar las diferencias fonéticas y fonológicas entre el inglés y el español, estudiar la cuestión de las lenguas de herencia y estudiar cómo tratar sus rasgos fonéticos en el aula de español.

Una vez que se ha llevado a cabo el estudio de las diferentes cuestiones, el presente trabajo de fin de máster estudia los siguientes manuales de ejercicios destinados a alumnado de B2 de español: *Prisma Avanza B2*, *Cuadernos de español como lengua extranjera* y *Encuentros español para inmigrantes B2*. Se trabaja con el nivel B2 de español puesto que, según el PCIC, a pesar de que se atiende a la base articulatoria y a las curvas melódicas desde niveles previos, es en el indicado nivel B2 en el que se comienzan a introducir propiamente las cuestiones fonológicas del idioma español. No obstante, cabe aclarar que la presente investigación no contempla asuntos de variación fonética y fonológica, que quedan pendientes para futuras investigaciones. Este trabajo de fin de máster se centra en esos manuales de ejercicios de B2 de español para dar cuenta de que la cuestión fonética y fonológica apenas tiene cabida, pese a que forma parte del nivel de español en cuestión recogido en el PCIC, a partir del apartado 5 y siguientes del nivel B2. Se comprueba carencias existentes en dichos manuales, de acuerdo con lo indicado por la Dra. Dolors Poch, reconocida especialista en el tema. Pese a que se sabe que la cuestión fonética es importante en el aula, se le sigue sin prestar la suficiente atención en la práctica de ejercicios. Las diferentes actividades de los manuales mencionados contemplan

destrezas como la expresión oral, la expresión escrita, la comprensión oral y escrita, pero en ningún caso se hace referencia a la faceta fonética y fonológica. Por este motivo y teniendo en consideración dicha lacra comentada, se sugiere la siguiente propuesta didáctica. Esta propuesta implica una metodología basada en explicaciones teóricas llevadas a cabo en el aula por parte del profesor y, posteriormente, el visionado de diferentes videos explicativos y aclarativos de lo que ya se ha comentado. El objetivo de los videos no es otro sino explicar el procedimiento que tiene lugar en la cavidad bucal a la hora de pronunciar fonemas. Se hace uso también de alguna imagen explicativa para fomentar la comprensión de contenidos. Esta propuesta didáctica se propone acompañada de una serie de actividades con el objetivo final de lograr una correcta pronunciación en español a sabiendas de que el público en cuestión es alumnado cuya lengua de herencia es el español y cuya lengua materna es el inglés.

3.2. Propuesta didáctica

Se consideran de especial relevancia algunas ideas de Dolors Poch a la hora de presentar una propuesta didáctica que cubra o solucione las carencias fonéticas y fonológicas encontradas en los diferentes manuales en los que se estudia español. Se tienen en consideración los fonemas existentes en la lengua extranjera y no existentes en la lengua materna. Se consideran también los fonemas que presentan una distribución diferente en la lengua extranjera y en la lengua materna, además de los fonemas que presentan distinta realización fónica en español y en la lengua materna del alumno. Especialmente, se tiene en consideración la importancia del error en la didáctica de la fonética y sus posibles causas. Considerando eso la propuesta didáctica está basada en explicaciones fonéticas teóricas por parte del profesor en clase, seguidas de videos explicativos de lo que ocurre en la cavidad bucal a la hora de pronunciar un fonema en español. Se adjuntan también algunas imágenes explicativas, con el objetivo de fomentar la comprensión. La idea de esta propuesta didáctica es la de hacer entender al alumnado dónde está el error a la hora de pronunciar el fonema en cuestión en español. Una vez que el alumnado lo ha comprendido, se trata de trabajar dichos errores mediante actividades, de forma que puedan paliarse. El objetivo final de esta propuesta didáctica es que el estudiante logre pronunciar perfectamente en español, que es su lengua de herencia, pese a que su lengua materna sea el inglés.

Dicho sea, también que el presente TFM no se centra en cuestiones de variación, puesto que las mismas corresponden a niveles de C1 de español. El presente TFM pretende corregir errores de base que puedan surgir en niveles de B2, que es cuando empieza a trabajarse la fonética en clase de español, como ya se ha aclarado previamente.

4. Marco teórico

4.1. Español como lengua de herencia

Said-Mohand (2011) examina cuatro aspectos generales que tener en cuenta a la hora de enseñar español como lengua de herencia:

- “- La identidad social del hablante de herencia, así como las diferentes etiquetas que se usan de manera académica para identificar a estos alumnos.
 - La gran cantidad de niveles de competencia lingüística de los aprendices de español como lengua de herencia.
 - Las habilidades de los aprendices en el español académico.
 - Medir la competencia general del hablante de español como lengua de herencia.”
- (p.2).

Rajiv y Kuder (2016) en su estudio *Research on Heritage Spanish Phonetics and Phonology: Pedagogical and curricular Implications* hacen referencia al estudio de Valdés (2000) para aclarar el concepto de lengua de herencia y hablante de lengua de herencia con la siguiente cita: “the terms heritage speaker and heritage language user refer to a type of bilingual who grows up with some degree of exposure to a minority language at home, or to a heritage language (HL)”. (p. 99). Existe mucho debate acerca de qué se considera un hablante de lengua de herencia y también se da este debate con el término en sí mismo (Wiley, 2001). No obstante, se puede dar como definición el que son individuos nacidos en el país de inmigración o individuos nacidos en el extranjero que inmigraron antes de estar en edad escolar o antes de su edad adolescente, (Potowski, 2013).

Introducir a los hablantes de lengua de herencia en el sistema educativo implica que estos hablantes se desarrollan en la lengua socialmente dominante, distinta de su lengua de herencia. Esto da lugar a una serie de resultados lingüísticos tanto en su lengua materna, como en su lengua de herencia. Los hablantes de una lengua de herencia en

particular forman un grupo enormemente heterogéneo. Así, en este colectivo, daremos tanto con individuos con un manejo excelente de la lengua, como con hablantes que apenas hablen la lengua pero que, sin embargo, se identifiquen con la cultura asociada a esa lengua, (Helmer, 2011; Kondo-Brown, 2010; Van Deusen-Scholl, 2023). Si se ha de tener en consideración también su trasfondo cultural, así como su lengua hablada en el entorno familiar, encontraremos también hablantes de lengua de herencia de muy diversa tipología.

Los hablantes de lengua de herencia pueden residir en cualquier parte del mundo y la lengua de herencia de un hablante puede ser cualquiera. No obstante, en el caso de hablantes de español como lengua de herencia, cabe aclarar que una gran mayoría residen en EE.UU. Ello se debe a que la población de México, América Central y el Caribe, entre otras regiones, donde se habla el español, ha emigrado a EE.UU., dando lugar así a una gran comunidad de hablantes de español como lengua de herencia. Los hablantes de español como lengua de herencia con residencia en EE.UU. se encuentran especialmente en áreas urbanas como Chicago, Los Ángeles, Nueva York o Miami, además de regiones suroestes del país, como Arizona o Nuevo México. Según Statista Research Department. (20 de febrero de 2023), “en 2020, la población hispana en Estados Unidos superó los 59 millones de habitantes, de los cuales aproximadamente el 62 % procedían de México. La segunda y tercera posición del ranking eran para dos países caribeños, Puerto Rico y Cuba. En este sentido, cabe mencionar que la población de origen caribeño representa sobre el 16,5% sobre el total de la población hispana residente en el país norteamericano.” Dado este aumento de población hispana, tanto universidades como institutos han acordado que se deberían desarrollar más cursos de español. No obstante, no basta con el diseño de estos cursos, sino que es necesario ser conscientes de que se trata de alumnado diferente. Es decir, los estudiantes cuya lengua de herencia es el español y acuden a la formación de estos cursos de español tienen necesidades académicas diferentes a los que simplemente la estudian como una segunda o tercera lengua (Montrul, 2010; Valdés, 2001). El cuerpo docente se encuentra, por tanto, ante estudiantes que cuentan con un manejo dispar del español coloquial y la comunicación oral en español. Esto se explica puesto que estos estudiantes han sido expuestos al español desde una edad temprana. Sin embargo, estos alumnos cometen muchos más errores en las destrezas de la expresión y comprensión escrita en español, especialmente en lo referente al registro formal del idioma (Lynch, 2012). Esto último les genera grandes dificultades, puesto que estas habilidades son requeridas en un trabajo académico o, simplemente, en un ambiente de trabajo. Sin

embargo, estas dificultades también tienen su explicación: estos alumnos no tuvieron la oportunidad o motivación para aprender esas destrezas.

Los cursos diseñados para los que aprenden una lengua de herencia han estado disponibles en EE.UU. desde 1970. Sin embargo y, a pesar de que cada vez crece el número de hablantes de español como lengua de herencia, según señalan Ingold, Rivers, Chavez Tesser, & Ashby (2002), “en una encuesta realizada por el Centro Nacional de Idiomas Extranjeros de Estados Unidos y la Asociación Americana de Profesores de español y portugués, se puso de manifiesto que el 18% de las 146 instituciones educativas analizadas ofrecían clases de lenguas de herencia” (p.2.). Es decir, se trata apenas de un 18% pese a que el comienzo se da en los años 70 y pese a que la cantidad de hablantes aumenta. Kuder (2016) señala que “según las universidades e institutos han ido tomando nota de este aumento de la población, se han ido diseñando más programas de español como lengua de herencia” (p.99.). Kondo-Brown (2010) comenta que sí que hay una mayor proporción de programas de lengua de herencia, pero estos programas están muy desigualmente repartidos en el país, incluso en regiones donde la concentración de hablantes de lengua de herencia es mayor, como es el suroeste de los EEUU, según observa Beaudrie (2011). En la actualidad, es necesaria la exploración de más factores que contribuyan a que haya más disponibilidad de programas para los hablantes de lengua de herencia.

El cambio demográfico de los últimos años, que ha dado lugar a un mayor número de personas de origen hispano en EE.UU., ha provocado una mejora en la investigación que se centra en los usuarios del español como lengua de herencia desde la perspectiva lingüística y pedagógica. Los estudios lingüísticos han comparado principalmente los datos morfosintácticos del español como lengua de herencia con aquellos de los hablantes nativos (monolingües y la primera generación de inmigrantes) y los estudiantes de una segunda lengua.

Es necesario conocer el nivel de competencia lingüística del alumnado, tanto oral como escrito, además de su motivación por aprender la lengua meta. Para enseñar habilidades de la escritura académica, se precisa un entrenamiento complejo en la lengua de herencia del hablante. Una vez que se tenga conocimiento de estos datos, se pueden elaborar programas de instrucción efectivos, que sigan las necesidades de los usuarios. De acuerdo con Villar (2015), “en la enseñanza de las habilidades de escritura académica será

necesario tener en cuenta un adecuado perfil del destinatario, así como los procesos involucrados en la producción escrita, a los fines de poder diseñar estrategias de instrucción efectivas, sean estas en L1 o en lengua extranjera.” (p.2).

No debe ignorarse un aspecto más a la hora de aprender español como lengua de herencia. Existe una gran diferencia entre las habilidades básicas comunicativas interpersonales, también llamadas *BICS* en inglés, y el dominio del lenguaje académico cognitivo (*CALP*) tal y como aclara Cummins (1980, 1983). *BICS* hace referencia a las habilidades que un hablante de lengua de herencia desarrolla sin esfuerzo desde la infancia. Sin embargo, las dificultades se presentan cuando este hablante se adentra en el sistema educativo. El estudiante se enfrenta a las habilidades que exige la alfabetización completa en el idioma meta, en este caso el español. El estudiante entonces se siente incapaz de avanzar, es decir, estas habilidades básicas de comunicación interpersonal no le han sido de utilidad realmente para lograr un correcto dominio en el idioma meta.

Los hablantes de español como lengua de herencia reconocen su incapacidad para desenvolverse en el escrito formal, puesto que todo el español que han aprendido ha sido en su entorno familiar. Es decir, se reconocen las *BICS*, tal y como se ha comentado anteriormente, pero estas no igualan al dominio del lenguaje académico cognitivo. Por todo ello, tal y como aclara Said Mohand (2011) “la instrucción que se desarrolle para conseguir un registro académico de los hablantes de lengua de herencia no debe llevar a la erradicación de su modo vernáculo” (p. 95). Es decir, no se trata de desarrollar un método de impartir clases que erradique la lengua de herencia que ya se ha adquirido. En lugar de eso, Achugar (2003) comenta que se debería focalizar en una “instrucción basada en el género y el contenido” (p. 95). Schwartz (2003) apunta al desarrollo de estrategias de escritura, como manera de trabajar en la mejoría del lenguaje académico. Colombo (1997, 2000, 2003) apunta a un acercamiento funcional. Finalmente, Said-Mohand (2011) en su obra *The teaching of Spanish as a heritage language: Overview of what we need to know as educators* comenta que Cummins (2001) propone un acercamiento crítico cultural y de alfabetización” (p. 95).

No obstante, dentro del campo de la investigación de las lenguas de herencia, un área que está todavía por investigar es la de la fonética y fonología. Se sabe que los hablantes de lengua de herencia tienen normalmente un acento muy similar al de un nativo. Por esta razón y, desde un punto de vista pedagógico, puede parecer innecesario integrar en

la clase contenidos acerca del sistema fonético español. No obstante, si se observa minuciosamente el discurso de estos hablantes, se comprueba que este apenas presenta rastros del acento de una lengua de herencia. Es posible que muchos hablantes de herencia quieran adquirir una pronunciación lo más similar posible a la nativa por temas de adaptación a sus antepasados. Es decir, en realidad es completamente necesario integrar contenidos acerca del acento en la clase de español para los hablantes de lengua de herencia. Los conocimientos acerca del acento que poseen los hablantes de lengua de herencia tienen un parecido a los conocimientos que poseen los nativos, pero se trata sólo de un parecido (Benmamoun, Montrul, & Polinsky, 2010). Este parecido que los hablantes de lengua de herencia han adquirido en lo referente al acento, puede ser percibido como un rasgo negativo por los hablantes nativos de la misma comunidad. Tal y como se explica en el *DPD* (s.v. *acento*):

“a lo largo de la cadena hablada no todas las sílabas se pronuncian con igual relieve. El realce con que se pronuncia una sílaba con respecto a las de su entorno se denomina acento prosódico, también llamado acento de intensidad, léxico, tónico o fonético. Así, en la palabra *gato*, el acento prosódico recae sobre la primera sílaba: [gáto]; y en la oración *Dame mi libro* el acento prosódico recae en la primera sílaba del verbo y del sustantivo: [dáme | milíbro] (el posesivo *mi*, que carece de acento propio, se une al sustantivo *libro*, con el que forma un grupo acentual). La sílaba sobre la que recae el acento prosódico se denomina sílaba tónica o acentuada, y la que carece de él, átona o inacentuada.”

Dadas estas diferencias de conocimientos entre los hablantes de lengua de herencia y los hablantes nativos, los de lengua de herencia no quieren identificarse como tales, puesto que son conscientes de que carecen del conocimiento fonético que deberían.

4.2. La fonética-fonología en el español como lengua de herencia

En el presente trabajo, el objetivo es el de investigar el área fonética de los hablantes de lengua de herencia puesto que, como ya se ha mencionado anteriormente, se trata de un asunto pendiente de estudio. A continuación, comentaremos las diferencias fonéticas entre el español como lengua de herencia y el inglés, como lengua materna. Es especialmente relevante el conocimiento de las mismas, puesto que son las que pueden

ocasionar problemas a los hablantes de español como lengua de herencia a la hora de aprender español.

4.2.1. Diferencias en el plano fonético consonántico

Es clave concederles especial atención a los fonemas consonánticos. Tal y como aclaran Rao y Kuder (2016), la mayoría de estudios acerca del español como lengua de herencia se han centrado en los fonemas consonánticos oclusivos sordos /p, t, k/ y los sonoros /b, d, g/, los vibrantes (o róticos) y el lateral (/l/). Cabe aclarar que existen diferencias acústicas y articulatorias entre estos fonemas en español e inglés, gracias a las cuales se ha podido estudiar la interferencia fonológica dado que representan fonemas compartidos entre ambas lenguas y que presentan realizaciones acústicas más o menos dispares según el segmento. Por otro lado, se han estudiado los fonemas consonánticos fricativos desde una perspectiva sociolingüística.

Hay fonemas consonánticos españoles que no existen en inglés como, por ejemplo:

- el fonema /ɲ/, que corresponde a la grafía ñ del español (*niño*). Es nasal y palatal.
- el fonema /x/, correspondiente a la *j* de *ojo* y a la *g* delante de *i*, *e*. Es fricativa, velar, sorda.
- el fonema /r/, la *rr* de *perro*. Es lateral, vibrante múltiple.

Estos tres fonemas, especialmente el último, son los que causan grandes dificultades a los hablantes cuya lengua materna es el inglés. Tanto el fonema consonántico vibrante simple /r/, como el fonema consonántico vibrante múltiple /r/ son contrastivos en contextos intervocálicos en español, por ejemplo, en *pero* y en *perro*. Cabe aclarar que existe una diferencia de duración/número de contactos linguales en español, sin embargo, en inglés, el fonema vibrante múltiple no existe y el simple se convierte incluso en un alófono de /d/ y /t/ en sílaba átona.

Henriksen (2015) presenta el primer estudio dirigido a los fonemas róticos refiriéndose al español de los usuarios de lengua de herencia. Henriksen (2015) describe el fonema /r/ como vibración creada por la punta de la lengua al entrar en contacto con los alvéolos. /r/ es un fonema que en español contrasta en posición intervocálica con el fonema /r/. Este último tiene el mismo tipo de vibración (Hualde, 2005), sin embargo /r/ se produce

en inglés, pero no se articula en palabras como [ˈbetə], que se escribe “*better*”. En este caso, ese sonido de vibración no existe en inglés. Emily Kuder (2016) también comenta que “los datos acerca del nativo bilingüe y el hablante de herencia de Chicagoland, presentados por Henriksen muestran una considerable variación” (p. 101). Kuder (2016) añade que, “en general el contraste español se mantiene a través de la largura de segmentos más que vibraciones y esto no se atribuye a la influencia inglesa” (p.101). Kuder (2016) añade que “los resultados (próximos) de Amengual en lo referente a los hablantes de lengua de herencia y los aprendientes de una segunda lengua, reflejan los hallazgos de Henriksen (2015)” (p. 101). En años recientes se ha visto un mayor énfasis en el análisis acústico del discurso en estudios de producción que incluyen datos de usuarios de lengua de herencia.

Henriksen (2015) investiga la producción de las mismas por parte de hablantes de descendencia mexicana de primera y segunda generación. Aunque en su estudio vio que hubo mucha variabilidad individual entre los hablantes, estos produjeron el fonema consonántico vibrante múltiple mayoritariamente con una oclusión, en contraste con las descripciones fonológicas que indican que se dan dos o más oclusiones en su producción en el español estándar. El contraste de fonemas entre el fonema vibrante simple y el fonema vibrante múltiple se mantiene mediante la duración del segmento siempre que el número de oclusiones no permita contrastarlas. Los resultados del estudio de Amengual que incluyen usuarios de lengua de herencia y aprendientes de una segunda lengua reflejan en general los mismos resultados que Henriksen (2015).

Amengual (2016c) incluye en su trabajo un número de aprendientes de español como L2 y también divide a los hablantes de español como lengua de herencia en dos grupos: dominantes en inglés y dominantes en español. Los resultados muestran que el grupo dominante en inglés pronuncia los fonemas consonánticos vibrantes múltiples con menor número de oclusiones que el grupo dominante en español; se asemeja este grupo de hablantes de lengua de herencia dominante en español a los aprendientes de español como L2, incluidos en el estudio, a la hora de pronunciar fonemas consonánticos vibrantes múltiples. Sin embargo, se comprueba en el mismo estudio que los hablantes de español como lengua de herencia dominantes en español e inglés producen el fonema vibrante simple de manera más similar en contraste con los aprendientes de español como L2 incluidos en el estudio. Además, los tres grupos utilizan la duración para mantener el

contraste entre /r/ y /r/.

Finalmente, es novedosa la aproximación de Kissling (2018), que analiza la producción de vibrantes como manera de aclarar algunos retos metodológicos en el campo de la variación fonética de hablantes de lenguas de herencia. Debe dársele gran importancia, dentro de este estudio, al hecho de que agrupar a los hablantes de español como lengua de herencia en función de su uso del español en casa en la niñez (se trata de una aproximación deductiva) frente a una serie de variables extralingüísticas (aproximación más inductiva o innovadora) influye a la hora de interpretar los resultados estadísticos. En resumen, la autora de la investigación propone que, dentro de la variabilidad inherente en los grupos de hablantes de español como lengua de herencia, deben incluirse factores relacionados con la identidad y afinidad cultural con la comunidad de habla hispana, lo cual es importante en relación a la fonética y fonología de estos hablantes también.

Continuamos, por otra parte, con una serie de fonemas ingleses que no existen en español. Es importante resaltar que, en líneas generales, el inglés dispone de un mayor número de fonemas consonánticos. Algunos de ellos son:

- El fonema /ʃ/. como en *she*. Es palatoalveolar fricativa.
- El fonema /dʒ/, como en *pleasure*). Es palatoalveolar, africada, sonora.
- El fonema /ð/, como en *the*. Es dental, fricativo, sonoro, como el alófono que existe en español en determinados contextos fónicos, como es el intervocálico o siempre que no sea inicio absoluto o tras nasal.
- El fonema /z/. como en la primera *s* de *houses*. Se trata de una dental, fricativa, sonora. Es un sonido que existe solo en español como alófono y no como fonema independiente.
- El fonema /v/, como en *very*. Es labiodental fricativo sordo. Es un fonema en el que se suele errar frecuentemente, puesto que la distinción entre /b/ y /v/ se neutralizó en español hace ya siglos y las grafías *b* y *v* convergen en el fonema /b/, que es bilabial, sonoro. Los españoles suelen caer en el error de la interferencia fónica y aplican erróneamente el fonema /b/ a la grafía *v* en inglés.
- El fonema /ŋ/, correspondiente a la terminación *-ng* de *parking*, que es nasal velarizada.

Existen también fonemas compartidos, de manera aproximada, por el inglés y el

español, pero con diferentes rasgos fonológicos. Por ejemplo, el fonema /d/ inglés y el fonema /d/ español, pese a ser similares, no son exactamente iguales. En el caso español, se trata de un fonema consonántico labio-dental (se pronuncia apoyando la lengua sobre la parte alta de los dientes); en inglés, sin embargo, se trata de un fonema consonántico alveolar y se pronuncia apoyando la lengua en un lugar más alto que su equivalente español, en los alvéolos dentales. Otro fonema incluido en esta categoría es el fonema consonántico /t/, que sería dental en español, pero alveolar en inglés.

La producción de las oclusivas sordas y sonoras de los hablantes de español como lengua de herencia en comparación con la de aprendientes de español como segunda lengua queda aclarada en los estudios de Au et al. (2002, 2008) y Knightly et al. (2003). En estos tres estudios se comprueba que los hablantes de español como lengua de herencia siguen los patrones nativos de cara a producir fonemas consonánticos oclusivos sonoros y sordos más que los hablantes de español como segunda lengua. Cabe destacar que Kim (2011) coincide con los tres estudios previamente comentados y añade que las habilidades de discriminación perceptual de los usuarios de español como lengua de herencia reflejan las de los nativos. Junto con la línea de los tests perceptuales, encontramos el estudio de la [r] (*butter*), la [ð] (*the*) y la [d] (*dog*). Se observa que los usuarios de lengua de herencia y los nativos españoles bilingües y monolingües pueden distinguir muy bien entre [d]/[r] y [r]/[ð] en inglés. Sin embargo, [d] es discriminado de [ð] mucho más por los usuarios de lengua de herencia y los nativos bilingües debido a un mayor contraste entre estos dos sonidos en inglés. Además, Mazzaro, Cuza y Colantoni (2016) presentan un estudio acerca de los usuarios de lengua de herencia, los nativos bilingües y los nativos monolingües y su habilidad para discriminar los fonemas consonánticos oclusivos (así como los vocálicos) y observar que al margen de /k/ y /g/, los resultados de los usuarios de lengua de herencia reflejan lo mismo que los resultados de los monolingües.

En lo referente a los fonemas consonánticos oclusivos sordos /p, t, k/, Rao & Kuder (2016) comentan que la principal distinción entre el inglés y el español tiene que ver con el *Voiced Onset Time* (VOT), que se refiere a la cantidad de tiempo entre el momento en el que los órganos articulatorios se separan y el principio de la vibración de las cuerdas vocales del siguiente segmento. Los valores de VOT son más altos en inglés que en español, particularmente en posición inicial de palabra. Esta variación posicional, el valor de VOT, genera fonemas aspirados al principio de la palabra y producciones sin aspirar en

otros contextos. Las formas no aspiradas con VOT más bajos son características del discurso nativo español en todas las posiciones de palabra. Todo esto, teniendo en consideración el apunte de Kuder (2016): “Amengual (2012) muestra que el VOT de /t/ aumenta en las producciones de palabras de usuarios de lengua de herencia con palabras inglesas afines” (p. 101).

En lo referente a los fonemas consonánticos laterales, el fonema /l/ del español siempre mantiene una articulación anterior en todos los contextos, pero el fonema /l/ en inglés tiene dos variantes, una con una articulación anterior en todos los contextos y otra articulada en una posición más posterior y en coda silábica, es decir, al final de la sílaba. Rao y Amengual (2022) demuestran que los niños bilingües con una media de edad de cuatro años formaron distintas variantes fonéticas para el fonema /l/ en posición de coda o final de sílaba en español e inglés. Sin embargo, el fonema queda asimilado al fonema contiguo en posición inicial de sílaba. A la hora de experimentar con bilingües adultos, se encuentra la siguiente situación: los hablantes de español como lengua de herencia y los bilingües tardíos, cuya lengua materna es el inglés, a la hora de pronunciar el fonema /l/, se ven influenciados por el español en dicha pronunciación. Sin embargo, sólo se habla de una influencia del inglés al español a la hora de producir laterales producidas por parte de los bilingües tardíos. Asimismo, Rao y Amengual (2022) investigan los efectos de dominancia y modo lingüístico en la realización acústica de /l/ en inglés y español por parte de hablantes de español como lengua de herencia y aprendientes de español como segunda lengua. Según los resultados, los hablantes bilingües difieren a la hora de producir el fonema lateral en función de la sesión experimental (monolingüe o bilingüe) en la que pronuncian las palabras. Se comprueba también que estos efectos son asimétricos, es decir, los hablantes bilingües comentados (los niños de cuatro años, los bilingües adultos y los aprendientes de español como segunda lengua) pronunciaron una lateral con mayor interferencia fonética cuando estaban en modo bilingüe, no obstante, esto sólo se dio en su lengua menos dominante.

A día de hoy sólo se han dado dos estudios sobre los fonemas fricativos producidos por los hablantes de lengua de herencia. El primer estudio se desarrolló mediante entrevistas sociolingüísticas con los hablantes de tres generaciones y cuya descendencia es mexicana y puertorriqueña y se centraba en la producción del fonema /s/ en posición de coda (Rao y Amengual 2022).

Por otro lado, contamos con un estudio acerca de la aspiración del fonema /f/, que investiga la pronunciación del mismo en hablantes de descendencia mexicana en una comunidad rural y da con efectos de género. Se comprueba que los hablantes de español como lengua de herencia masculinos cuyos lazos con la comunidad agrícola son más fuertes tienen una preferencia por la variante aspirada, que goza de cierto prestigio en la comunidad. Estos resultados resultan muy importantes para enseñar a pronunciar debidamente un fonema u otro. Claramente el estudiante en cuestión preferirá aprender a pronunciar una variante fonética que goce de cierto prestigio.

4.2.2. Diferencias en el plano vocálico

Manzanares (2002) comenta que una clara diferencia entre el español y el inglés a nivel fonológico es que “mientras que el español tiene cinco vocales, el inglés tiene doce” (p. 29). Dada esta desigualdad en cada idioma, damos con ciertas predicciones. Por ejemplo, el español tenderá a agrupar distintos fonemas en inglés asimilándolos bajo un mismo fonema español. Es decir, habrá palabras inglesas que harán uso del contraste fonológico entre estos fonemas que se agrupan en español y serán difíciles de percibir para los hablantes españoles. Es el caso de la grafía *i*, por ejemplo, puesto que su realización fonológica en español es [i], mientras que en inglés existen dos fonemas, [i] e [i:] pero no representan siempre la misma grafía. Puede darse el caso de encontrar la grafía *ee* pronunciada como [i:].

Según Martínez Celdrán (1995) “las vocales del español nativo se describen organizadas de manera triangular y simétrica en el espacio vocal. La clasificación y descripción de estas vocales dependen de propiedades relacionadas con la posición horizontal y vertical de la lengua dentro de la cavidad oral” (p. 101). Tal y como señala Martínez Celdrán (1995) “las vocales no sufren alteraciones por factores como el acento silábico. Esto contrasta fuertemente con el inglés” (p.101). Según hallazgos (Alvord y Rogers, 2014; Boomersshine, 2012; Ronquest 2012, 2013; Willis, 2005) acerca del sistema vocálico español de los usuarios de lengua de herencia, “se encuentran espacios vocálicos que no son tan simétricos como los de los hablantes nativos y que evidencian el cambio hacia el centro del espacio vocálico (i.e., reducción) en sílabas sin acento. Ambas tendencias se observan especialmente en estilos de discurso más espontáneos”. (p.101).

Las vocales altas y medias son las que parecen llevar la mayor modificación

cuando se las compara con las de los hablantes nativos. Lo cierto es que la investigación del sistema vocálico en los hablantes de lengua de herencia es algo mucho más prematuro, está en una fase mucho más inicial, a diferencia del estudio de los fonemas consonánticos. Esto puede estar relacionado con el grado de manejo del inglés y el español o quizás con el dialecto de los usuarios de lengua de herencia.

Por otra parte, Rao y Amengual (2022) comentan que los estudios sobre el sistema vocálico de los hablantes de español como lengua de herencia se han centrado sobre todo en comparar la producción acústica de estos hablantes bilingües con la de los hablantes monolingües de español.

Pese a que es cierto que los cambios vocálicos no son tan comunes en español como en otras lenguas con las que está en contacto este y que tienen un sistema vocálico que cuenta con más fonemas, como el inglés (Casillas y Simonet 2016; Byers y Yavas 2017), entre otros, algunos estudios han demostrado efectos de transferencia fonológica del inglés en la producción en español de hablantes de lengua de herencia. Por ejemplo, los resultados de Willis (2005) demuestran que los hablantes de lengua de herencia producen el fonema vocálico /a/ en una posición más anterior, más similar al inglés; el fonema vocálico /o/ en una posición más baja y el fonema vocálico /u/ en una posición más anterior y más baja en comparación con descripciones previas de los fonemas vocálicos del español.

Por otra parte, una serie de estudios se centran en investigar la transferencia al español de un proceso fonológico muy productivo en inglés: la reducción vocálica en sílaba átona. Ronquest (2012, 2013), Alvord y Rogers (2014), Elias, McKinnon y Milla-Muñoz (2017) y Solon, Knarvik y DeClerck (2019) han proporcionado datos demostrando evidencia de reducción vocálica en el habla de hablantes de español como lengua de herencia. Muchos de estos estudios también demuestran que es en el habla espontánea donde se registran estos efectos de transferencia, poniendo de relieve la necesidad de considerar la variación estilística y el efecto de la metodología experimental en el estudio de la reducción vocálica (Ronquest 2016). Sin embargo, en un estudio enfocado en datos obtenidos en una tarea controlada, no en el habla espontánea, Elias, McKinnon y Milla-Muñoz (2017) demuestra que el uso de alternancia de códigos provoca interferencia fonética del inglés, incrementando la reducción vocálica en español en hablantes de español como lengua de herencia.

Hay dos estudios adicionales que analizan las vocales según variables no mencionadas hasta ese punto. Mazzaro, Cuza y Colantoni (2016) tratan el efecto de edad en la habilidad de distinguir contrastes vocálicos y consonánticos del español, comparando la percepción de hablantes de español como lengua de herencia con la de inmigrantes de larga duración (y un grupo de control de monolingües de español). Los autores no encuentran evidencia que sugiera que ha habido este efecto por motivos de edad en las habilidades perceptuales de los hablantes de español como lengua de herencia. Finalmente, el estudio de Shea (2019) pone énfasis en factores relacionados con dominancia (como la edad de adquisición del inglés, el uso del español, la alternancia de códigos) y proficiencia (como el vocabulario, las pausas o nombrar fotos), además de su influencia en la producción de los sistemas vocálicos de las dos lenguas de los hablantes de español como lengua de herencia. Su comparación de vocales inglesas y españolas producidas por sus participantes señala variación compartida y única con respecto a los factores analizados, con resultados más concluyentes en cuanto a la proficiencia. En general, Shea destaca la importancia de considerar dominancia y proficiencia como conceptos separados pero vinculados en el estudio de hablantes de herencia y de buscar otras formas de explorar cuestiones de dominancia (como la afinidad cultural, la identidad).

4.2.3. Reglas fonológicas o alofónicas

Las reglas fonológicas o alofónicas intentan explicar cualquier transformación que sufren los fonemas al pronunciarse en un contexto real y siguen un patrón relativamente regular y predecible. La pronunciación de un fonema siempre se verá afectada por el contexto que le precede y le sigue. Esto obedece a los efectos de la asimilación y no sólo ocurre dentro de una palabra, sino también entre palabras. Estas reglas fonológicas o alofónicas varían según la lengua, por ello, existen diferencias entre la lengua inglesa y la española. Estas reglas fonológicas son las responsables de lo que se conoce como “acento extranjero”. De esta manera, cuando un español habla inglés con acento español o viceversa, se asimilan los fonemas que no existen en sus sistemas al más próximo de su L1 y, además, están pronunciando los fonemas de la L2 aplicando las reglas fonológicas de la L1. Un buen ejemplo son los fonemas consonánticos oclusivos sordos en inglés, /p/, /t/, /k/, que se pronuncian de manera diferente según el contexto. En posición inicial estos fonemas se pronuncian aspirados, lo cual queda representado añadiendo un diacrítico al fonema y dando así lugar a [p^h], [t^h], [k^h]. Se puede ejemplificar también en los fonemas oclusivos sonoros (/b/, /d/, /g/) que sufren en español una alteración en posición intervocálica. Esto se

observa en la palabra *dedo*, en concreto en la segunda grafía *d*. El alófono de la misma se hace fricativo, a diferencia del alófono de la primera grafía *d*. Lo mismo ocurre con el fonema /b/ de la grafía *b* de *bodega* en posición inicial absoluta, que es diferente al fonema /b/ de la grafía *b* de *cabeza* o el fonema /g/, que es diferente en posición inicial de palabra, como en *garaje* y en posición intervocálica como en *agallas*. Es importante comentar que en español los fonemas consonánticos oclusivos sonoros en posición intervocálica se fricativizan, es decir, pierden parte de su oclusividad. Por otra parte, tal y como observamos en Rao & Kuder (2016) los investigadores de español como lengua de herencia ponen especial atención a los fonemas consonánticos oclusivos /p/, /t/, /k/, /b/, /d/, /g/. Los alófonos oclusivos que hacen vibrar las cuerdas vocales [b, d, g], se caracterizan por mostrar vibración de las cuerdas vocales junto con un momento de completa cerrazón. En este caso los articuladores en cuestión no se tocan, de manera que el aire pasa sin apenas obstrucción. En inglés esta vibración de las cuerdas vocales existe en estos fonemas consonánticos comentados. Se trata, tal y como aclaran Rao y Amengual (2022:13, 14) de un proceso fonológico conocido en español como *lenición*. Tal y como se acaba de aclarar, en este proceso los fonemas oclusivos sonoros [b, d, g] aparecen como aproximantes [β, δ, γ]. Se trata de un proceso que tiene lugar en posición intervocálica en una palabra y entre palabras. No obstante, en los siguientes contextos: en posición posnasal, pospausal y post-/l/ (sólo para el fonema /d/, como por ejemplo en la palabra *caldo*), se articulan como fonemas oclusivos y no como aproximantes/fricativos.

4.2.4. Reglas fonotácticas

Existe un tercer componente del sistema fonológico: se trata de las reglas fonotácticas. Son las combinaciones de fonemas que se permiten o prohíben en una u otra lengua. De nuevo, estas reglas en inglés y en español nos pueden ayudar a localizar zonas de interferencia. Por ejemplo, en inglés se permite la combinación *-ng* en posición final de palabra. Sin embargo, es imposible localizar *-ng* en posición inicial de palabra. En comparación con el español, la terminación *-ng* es ajena a la morfofonología del español, por tanto, es imposible encontrarla, ni en posición inicial ni final de palabra, tal y como aclara la RAE en Twitter: Puesto que la terminación *-ng* es ajena a la morfofonología del español, las voces inglesas con esa terminación se han adaptado tradicionalmente eliminando la “-g” que los hablantes tienden espontáneamente a elidir en la pronunciación: *mitin* (ingl. *meeting*), *pudin* (ingl. *pudding*), *esmoquin* (ingl. *smoking*), etc. ([RAEinforma]. (14 de noviembre de 2013)) Tuit. https://twitter.com/uiler_G/status/400388185705816064

En este sentido, en inglés encontramos muchas más combinaciones o *clusters* consonánticas que en español. Otro ejemplo son las combinaciones iniciales *st-* o *sp-*, típicas en inglés, pero imposibles en posición inicial en español. El estudiante tenderá a insertar por defecto la vocal protética *e-*. Es decir, el estudiante diría [e'stændəd], [e'speʃl], en referencia a las palabras “estándar” y “especial” en español y ‘standard’ y ‘special’ en inglés. Otra manera de resolver estas discrepancias en las combinaciones de sonidos es destruir el *cluster*. Esto ocurre en especial en inglés en las terminaciones de palabra que agrupan tres consonantes seguidas, como es el caso de *worked*, combinando el fonema /r/, el fonema /k/ y el fonema /t/. El estudiante español tenderá a disolver esa combinación y pronunciará sólo la *r*, evitando los fonemas /r/, /k/ y /t/.

Además, dos estudios de Rao (2014, 2015) analizan las realizaciones de los usuarios de lengua de herencia de las pausas sonoras intervocálicas y observan que factores como las sílabas con acento, las uniones de palabras, el acceso visual a la ortografía en tareas de lectura y ciertos lazos más leves con el español implican producciones más debilitadas y semejantes a las nativas además de más producciones que sugieren algún grado de influencia de la fonología inglesa.

4.2.5. Diferencias a nivel prosódico

Según Rao & Kuder (2016: 101) con “prosodia” nos referimos a los fenómenos que tienen lugar más allá del nivel de segmentos individuales o en hileras de segmentos y que específicamente implican entonaciones, ritmo (por ejemplo, la preferencia española por longitudes de sílaba similares o la preferencia inglesa por longitudes similares de acento léxico) y acento. Hasta la fecha, la exploración acerca de la prosodia de los usuarios de lengua de herencia no es muy extensa. La prosodia no es algo que se suela trabajar.

Tal y como aclaran Rao y Amengual (2022), una gran cantidad de los estudios acústicos y teóricos (como por ejemplo el modelo Autosegmental y Métrico y Sp_ToBI, Pierrehumbert 1980; Aguilar, de-la-Mota y Prieto 2009) acerca de la prosodia de los hablantes de español como lengua de herencia se ha centrado en la entonación de oraciones declarativas e interrogativas, el ritmo y la acentuación.

Según los estudios de Alvord (2010a, 2010b) acerca de la entonación de los enunciados afirmativos, negativos y de las preguntas en español de Cuba, que incorpora a una generación de usuarios de lengua de herencia, los principales hallazgos se dan en

especial en el caso de la entonación en las preguntas: “los vínculos con la identidad cubana y posiblemente con la entonación inglesa parecen tener un papel importante en esta generación de hablantes de lengua de herencia” (p.101). Kuder & Rao (2016) citan el estudio de Henriksen (2015) y anotan que “estas diferencias halladas en los patrones entonativos de enunciados interrogativos se repiten en el estudio de Henriksen (2015)” (p.101.). Además, comentan que Henriksen tiene en cuenta esta vez al usuario de lengua de herencia mexicano de Chicagoland y los patrones nativos de entonación para los enunciados y las preguntas. Este estudio sugiere que el hecho de que entren en contacto tanto el inglés como el español de los hablantes de lengua de herencia podría ser responsable de sus patrones entonativos interrogativos, que no son parecidos a los de los nativos. Es decir, los patrones entonativos de las preguntas difieren mucho entre los hablantes de lengua de herencia y los nativos.

Por su parte, Robles-Puente (2014) investiga la entonación inglesa y española de varios tipos de enunciados con una serie de intenciones pragmáticas en cinco grupos de hablantes en Los Ángeles, dos de los cuales se clasifican como usuarios de lengua de herencia. Son interesantes las tendencias de estos últimos usuarios nacidos en Los Ángeles, puesto que reflejan más cercanamente aquellas de los nativos españoles, pero no reflejan tanto las tendencias de los individuos que inmigraron en edad más temprana. No obstante, esta falta de diferencias constituye una excepción.

Por otra parte, Rao y Amengual (2022:16) hacen referencia a Zárate Sánchez (2015), que se centra en examinar la percepción y producción de los movimientos tonales en enunciados declarativos de hablantes de diversos perfiles. No obstante, el hallazgo más importante es que los hablantes de español como lengua de herencia produjeron datos más parecidos a los de los aprendientes avanzados de español como segunda lengua y los valores tonales de estos dos grupos se ubican entre los de los dos grupos de control monolingües.

Rao (2016) realiza un apunte basándose en las diferencias entonativas en los enunciados interrogativos de usuarios de lengua de herencia y hablantes nativos. Inspirándose en los puntos de vista de Pascual y Cabo y Rothman (2012), Rao (2016) sugiere que la exposición al *input* con diversos tipos de patrones de entonación es la forma más viable de explicar estas diferencias entonativas entre los dos tipos de hablantes.

En cuanto al aspecto de la entonación, Colantini, Cuza y Mazzaro (2016) analizan los enunciados con entonación neutra de información de los hablantes de lengua de herencia y de los inmigrantes de mayor edad tanto en tareas de lectura como en tareas narrativas. Se encuentran las principales diferencias en las tareas narrativas, que deberán ser objeto de estudio para la comprensión del sistema de sonidos de los usuarios de lengua de herencia. No obstante, seguirá teniendo más importancia la variación entonativa en los enunciados interrogativos.

En lo referente al ritmo, Robles-Puente (2014) informa de que los usuarios de lengua de herencia que inmigraron a Los Ángeles en edad temprana emplean tendencias inglesas en sus dos idiomas. A diferencia de ellos, los nacidos en Los Ángeles dividen sus patrones rítmicos basándose en el lenguaje que utilizan. Dadas estas diferencias entre su entonación y resultados rítmicos, Robles-Puente (2014) propone que la implementación individual de estas dos áreas, la entonación y el ritmo, en la gramática podría diferir. Otro estudio acerca del ritmo español se ha llevado a cabo por Michnowicz y Griffith (2014), quienes comparan a los usuarios de lengua de herencia con los aprendientes de un segundo idioma. Ellos observan que el último grupo manifiesta un ritmo más parecido al de los nativos españoles. Esto significa que la exposición desde la infancia al español no tiene por qué proveer a los usuarios de lengua de herencia con una ventaja sobre los estudiantes de un segundo idioma en la adquisición nativa de esta característica de la prosodia. Ellos aclaran que la variación reducida en los resultados de los usuarios de lengua de herencia podría deberse a que sus dos sistemas rítmicos convergen.

En cuanto al acento, Kim (2015) muestra un estudio acerca del usuario de lengua de herencia y la percepción del hablante nativo, además de la producción del acento penúltimo en contraposición con la producción del acento último. El estudio anota que los usuarios de lengua de herencia tienen dificultades con el acento penúltimo en general, sus resultados difieren de aquellos de los hablantes nativos. Esto apoya la necesidad de considerar tanto la percepción como la producción cuando se examinan los sistemas fonéticos y fonológicos de los hablantes de lengua de herencia.

En resumen y a pesar de que el estudio de los sistemas de prosodia en los usuarios de lengua de herencia está en sus inicios, podemos comprobar que la implementación de la prosodia en los usuarios de español como lengua de herencia muestra variación individual, además de diferencias con otros grupos de hablantes de español. Tanto las tendencias

inglesas como la combinación de dos sistemas lingüísticos son importantes en cuanto a dar forma a estas diferencias.

4.3. Didáctica de la pronunciación en ELE

Las razones que explican estos errores que dificultan la didáctica de la fonética en el aula, las aclara N. Trubetzkoy en su obra *Principios de Fonología* (1939). Según este trabajo, el sistema fonológico de una lengua se puede comparar a una criba a través de la cual pasa todo lo que se dice. Cada hablante nativo es poseedor de su propio sistema, que es el de su lengua materna y, al oír hablar otra lengua, emplean involuntariamente ese sistema fonológico de su lengua materna, que actúa como una criba fonológica. Lo que ocurre es que esta “criba” fonológica no se adapta a la lengua extranjera, dando lugar a numerosos errores e incomprensiones. De ahí viene también el llamado “acento extranjero”, cuya correcta realización no depende solo de que el extranjero no pueda pronunciar el sonido en cuestión sino de que no interpreta correctamente ese sonido. Tal y como aclara el autor de la obra, “...esta interpretación errónea está condicionada por la diferencia entre la estructura fonológica de la lengua extranjera y la de la lengua materna del locutor...” (p.4)

Dolors Poch Olivé (2004) comenta que, pese a que en teoría es comúnmente sabido y aceptado que aprender a pronunciar es un aspecto al cual se le debería prestar atención a la hora de adquirir un idioma nuevo por parte de un extranjero, en la práctica docente diaria, se le presta muy poca atención a ello. Por una parte, a la hora de enseñar pronunciación en el aula, el profesor debe reflexionar acerca de cómo enfocar esta tarea. Todas las variantes del mismo idioma cuentan con un estándar de pronunciación con unas características bien determinadas (Lara, 1976). Los factores para determinar cuál es esa pronunciación de prestigio son históricos, económicos y sociales. Es decir, la explicación de por qué el estándar es el que es, se explica con que una de las variedades ha comenzado a adquirir prestigio en el momento en el que la región o zona en la que se hablaba ha sufrido un desarrollo económico importante y superior al de las regiones vecinas o en el momento en el que los gobernantes han decidido establecer la capital administrativa y política en ella. Por estas razones, la variedad en cuestión adquiere prestigio lingüístico y se le llama, tal y como aclara Moreno Fernández (2017) “lengua estándar” (p. 6).

Cada docente de español, según sus orígenes geográficos, hablará una variedad

determinada de la lengua que enseña y, por tanto, será esa la que enseñe a sus estudiantes. No es necesario exigir al profesor que hable estándar, aunque sí es necesario que conozca la variedad estándar para enseñarla. De esta manera, el profesor podrá dar las explicaciones pertinentes al alumnado. Tal y como aclara Andión, (2008)” parece posible diseñar un modelo lingüístico al abordar la enseñanza del español como segunda lengua o lengua extranjera. La capacidad modélica, en algunos casos ejemplar-aunque no es lo mismo, de la propuesta de español guía la búsqueda de una representación de la lengua que reúna los criterios de comunidad respecto de los hablantes nativos, corrección y prestigio”. Según comenta Andión Herrero (2008)

“un buen presupuesto de partida es considerar que la lengua – nativa o de enseñanza– es un sistema vivo y vital, con el que sus hablantes dicen cosas distintas o las mismas valiéndose de recursos lingüísticos también variados, extraídos de inventarios extensos y en cuya selección actúan criterios de preferencia situacional, social y geográfica. Es decir, no todos los hablantes de una misma lengua hablamos igual...y, por tanto, la comunicación fracasa”. La presente autora anota que, “precisamente es este fallo en la comunicación, lo que nos prepara para construir un modelo equilibrado y plural. En la construcción de este modelo damos con tres pasos: el estándar, la norma y la variedad”. (p.7)

Una vez localizados los problemas de pronunciación de los estudiantes, la idea será la de preparar los ejercicios adecuados para pulir la pronunciación del estudiante en la lengua que está estudiando. Dolors Poch Olivé (1977) aclara diferentes factores que dan lugar a obstáculos en la didáctica de la fonética. Estos obstáculos resultan de vital importancia de cara a idear actividades que trabajen la fonética. Se trata de una manera de comprobar dónde puede estar el error, para poder trabajarlo en condiciones. Estos factores son los siguientes:

- el control de la audición sobre la producción: por ejemplo, un niño sordomudo encontraría obstáculos en general, porque no oyen y, por tanto, no pueden escribir. Un estudiante de lengua extranjera, difícilmente podrá producir adecuadamente un sonido de la lengua extranjera si no es capaz, primeramente, de discriminarlo auditivamente. Es decir, la corrección fonética debe comenzar por la discriminación auditiva para pasar posteriormente a la producción.

- la entonación: todos los elementos suprasegmentales cumplen el papel de integradores de

los diversos factores que inciden en la pronunciación, por tanto, inciden tanto sobre la producción como sobre la audición. Los elementos suprasegmentales en sí mismos presentan también características distintas en cada idioma y, en cambio, no suelen recibir tanta atención por parte del profesorado de lengua extranjera.

- la fonética combinatoria: se conocen procesos de asimilación, es decir, nos referimos a la influencia que algunos sonidos hacen sobre otros. Es un proceso que tiene lugar en todas las lenguas. Esta influencia debería ser aprovechada por los profesores de lengua extranjera con el fin de modificar la pronunciación de sus estudiantes de manera adecuada, es decir, para conseguir la pronunciación correcta en sus estudiantes en la lengua que se está enseñando. Poch Olivé (2004: 10) hace referencia a Renard (1977) “en el caso de la fricativa velar del español [x] (“jamón”), será mucho más difícil hacer que los estudiantes la pronuncien de forma adecuada si tratamos de que repitan secuencias del tipo [ixi] o [exe] puesto que el punto de articulación de dicho sonido es posterior y estas vocales son anteriores. En este caso, será mucho más útil a nuestros propósitos un contexto del tipo [axa] o bien [oxo] para ayudar a los alumnos a pronunciar la consonante”.

- la tensión: este es un aspecto bastante difícil de definir y que está estrechamente relacionado con el esfuerzo articulatorio que se realiza al pronunciar los sonidos del habla. Por ejemplo, las consonantes oclusivas son más tensas que las fricativas ya que el esfuerzo articulatorio al pronunciar las primeras es mayor que el que se da al pronunciar las últimas. En realidad, muchas de las faltas que cometen los alumnos al aprender una lengua extranjera se deben a problemas de tensión. Tal y como Poch Olivé (2004: 10) anota, un caso claro de cómo afecta esta tensión a la pronunciación lo podemos ver en que los estudiantes de lengua materna alemán, francés e inglés presentan obstáculos normalmente a la hora de pronunciar [b, d, g] entre vocales en español. La razón de estos problemas de pronunciación es que dichos sonidos se realizan como aproximantes mientras que en las respectivas lenguas maternas de los estudiantes su realización es fricativa. Es un problema de tensión que no tiene que ver con el punto de articulación ya que este no varía en ningún caso. Para corregir este error de pronunciación hay que enseñar a los alumnos a realizar estos sonidos con menos esfuerzo articulatorio, enseñando sonidos más laxos como consonantes fricativas, las cuales serán sustituidas posteriormente por las aproximantes adecuadas. Es decir, la idea es la de relajar la pronunciación mucho más de lo necesario para llegar después al grado de tensión adecuado.

5. Propuesta didáctica

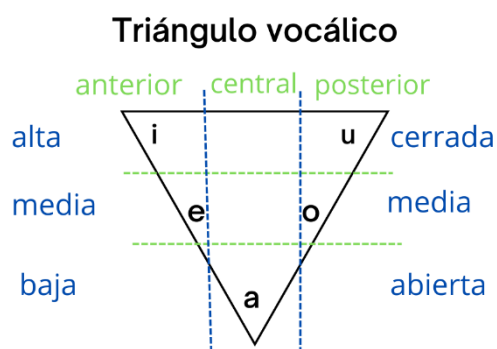
A continuación, se proponen una serie de actividades con objeto de trabajar las diferencias fonéticas existentes entre el inglés y el español en un grupo de diez estudiantes de origen norteamericano cuya lengua de herencia es el español. Se trata de estudiantes de español cuya lengua materna es el inglés. Se presentan primero una serie de explicaciones fonéticas, seguidas de una serie de vídeos e imágenes explicativas de los conceptos teóricos comentados. En base a esas explicaciones teóricas, se plantean las diferentes actividades. Todos los estudiantes deben conseguir superar las diferentes dificultades fonéticas entre ambos sistemas fonéticos. Damos paso a las actividades tal y como las verían los alumnos. Posteriormente, se encuentran las fichas del profesor, donde se especifican todos los detalles y toda la información necesaria para ponerlas en práctica.

5.1. Actividad 1

El español consta de cinco fonemas vocálicos /i, e, a, o, u/ que se producen de la siguiente manera:

- En primer lugar, el aire pasa por las cuerdas vocales, que vibran, y posteriormente llega a la cavidad bucal. Esta última varía su forma en función de su grado de apertura y de la posición de la lengua a la hora de pronunciar las diferentes vocales. Por lo tanto, en español las vocales pueden ser, en función del grado de apertura de la cavidad bucal, cerradas, medias o abiertas.
- Finalmente, el sonido sale al exterior de la cavidad bucal a través del orificio que se crea por los labios, que también varía según la vocal pronunciada y también varía según la posición de la lengua. Si la lengua se encuentra delante o detrás en el interior de la cavidad bucal, por ejemplo. Teniendo esto último en consideración, las vocales del español se dividen en anteriores, medias o posteriores.
- Durante el proceso de producción de los fonemas vocálicos, la úvula se encuentra pegada a la pared de la faringe, por lo tanto, el aire debe salir por la cavidad bucal. Es por esta razón que en español no existen vocales nasales. En español no existen fonemas vocálicos largos.

Se adjunta seguidamente el triángulo vocálico:



A continuación, describimos el sistema fonológico del español.

Fonemas	Grafías	Descripción del sonido	Ejemplos
/i/	“i”	Cerrada, anterior	Silla, silencio
/e/	“e”	Media, anterior	Mesa, mejor
/a/	“a”	Abierta, central	Vaso, cabeza
/o/	“o”	Media, posterior	Cosa, coger
/u/	“u”	Cerrada, posterior	Suma, unidad

Tal y como puede apreciarse el sistema vocálico español es muy simple, al menos en comparación con el inglés. El sistema vocálico español consta de cinco unidades que pueden encontrarse tanto acentuadas como sin acentuar. Las vocales siempre constituyen en español el núcleo de la sílaba, además de que pueden combinarse entre sí, de forma que dan lugar a diptongos y triptongos.

Debe aclararse también la inexistencia de fonemas vocálicos largos en español, así como la inexistencia del fonema *schwa*, los fonemas vocálicos nasales o el fonema inglés /æ/ en español.

- 1.1- Escuchamos y visualizamos los siguientes vídeos para aclarar la pronunciación de todos los fonemas vocálicos comentados:

/a/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/e/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/i/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/o/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/u/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

- 1.2- A continuación, visualizamos y escuchamos el siguiente vídeo de Uma Thurman que aparece hablando en español, pese a que su lengua materna es el inglés. Como bien puede apreciarse, comete un error fonético al hablar. Detéctalo y explica su corrección. <https://www.youtube.com/watch?v=uMFfodc7DyQ>
- 1.3- A continuación, visualizamos el siguiente vídeo de Selena Gómez en el que habla en español. Detecta el error fonético vocálico a la hora de pronunciar “Penélope Cruz” y explica su corrección. <https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGxVVY&t=1806s>
- 1.4- Ahora, visualizamos y escuchamos el siguiente vídeo de Selena Gómez. Hay que fijarse en la oración que le dicen que pronuncie, que es: “¿a qué hora sales por el pan?”. Responde a las siguientes preguntas en base a dicha pregunta: ¿llega Selena Gómez a pronunciar la oración completa?, ¿qué fonemas vocálicos confunde? <https://www.youtube.com/watch?v=OGarFgHLdFE>

Ficha del profesor

Justificación:

El vídeo de Uma Thurman es útil en esta actividad puesto que presenta un error fonético vocálico por parte del personaje, de manera que el alumno, una vez que ha recibido la explicación acerca del sistema vocálico español, en concreto, acerca de las vocales, debe detectarlo y explicarlo.

Ambos vídeos de Selena Gómez resultan de gran utilidad para llevar a cabo la actividad puesto que presentan casos de confusión completa de fonemas en una oración interrogativa. Por tanto, es tarea del alumnado detectar en qué fonemas vocálicos tiene lugar esa confusión y explicarla.

Temporalización: 30 minutos de explicación teórica, 20 minutos de realización de la actividad, 20 minutos de puesta en común.

Contenidos:

- Funcionales:

Conocimiento de los fonemas vocálicos en español.

Identificación de errores fonéticos a la hora de pronunciar fonemas vocálicos en español.

- Fonético-fonológicos:

Inexistencia de fonemas vocálicos largos en español

Inexistencia del fonema *schwa* en español

Inexistencia de fonemas vocálicos nasales en español

Inexistencia del fonema inglés /æ/ en español

Objetivos:

-Conocer los fonemas vocálicos en español

-Comprender la inexistencia de los fonemas vocálicos largos en español

-Comprender la inexistencia del fonema vocálico /æ/ en español y el fonema vocálico *schwa* en español

-Comprender aspectos como la distribución de los fonemas vocálicos en la cavidad bucal, el grado de apertura de la misma y la posición de la lengua en el interior de la cavidad bucal.

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión oral, expresión escrita

Tipo de agrupamiento: individual (explicación teórica), por parejas o tríos (desarrollo de la actividad), en grupo completo (puesta en común de resultados)

Materiales: un ordenador con conexión a Internet, de manera que el profesor pueda acceder a la página Web *Sounds of Speech* y, así, pueda reproducir cada uno de los audios. Una pizarra y un rotulador de pizarra de tal forma que el docente explique los contenidos teóricos. Acceso a la plataforma YouTube de manera que se pueda acceder a los vídeos de Selena Gómez y Uma Thurman. Los estudiantes deben traer material suyo para escribir las explicaciones fonéticas pertinentes.

Desarrollo: En primer lugar, el profesor da una explicación teórica acerca de los fonemas vocálicos en español, durante los primeros treinta minutos. Se hace uso también de una imagen del triángulo vocálico, extraído de la página Web <https://www.aula.uni-saarland.de/index.php/portfolio-items/test/>, para facilitar la comprensión de contenidos. Una

vez dada dicha explicación, el profesor pone cada uno de los vídeos de cada fonema vocálico en español en clase. De esta manera, el alumnado comprende perfectamente la explicación fonética que se ha dado en clase, puesto que visualiza el proceso completo y lo escucha. Durante los siguientes veinte minutos el profesor pone en clase el vídeo de Uma Thurman: <https://www.youtube.com/watch?v=uMFfodc7DyQ> (los primeros doce segundos) y Selena Gómez hablando en español (deben escuchar desde el minuto 10:14 hasta el minuto 10:18 en el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGXVVY&t=1806s> y desde el minuto 02:47 al minuto 02:55 en el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=OGarFgHLdFE>). La idea es que el alumnado escuche lo que dicen los personajes en español y, teniendo en cuenta la explicación fonética que se les ha dado, sea capaz de detectar dichos fallos. Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres durante veinte minutos en la detección de estos errores y su corrección. Durante los últimos veinte minutos, cada grupo de estudiantes debe poner en común sus respuestas y el profesor las corrige.

Manuales utilizados:

Se ha utilizado el manual *Fonética para aprender español: pronunciación*, (Dolors Poch, 1999), de donde proceden las explicaciones fonéticas. Finalmente, también han sido de ayuda la página Web *Sounds of Speech*. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/>, de donde proceden los vídeos explicativos de cada fonema vocálico. Además de la página Web <https://www.aula.uni-saarland.de/index.php/portfolio-items/test/>, de donde procede la imagen del triángulo vocálico.

Soluciones esperadas:

Uma Thurman, como actriz, pronuncia incorrectamente la expresión “hola, señora”, ya que el fonema vocálico español medio posterior /o/ de la palabra “señora” queda pronunciado de forma ligeramente más alargada, pese a que en español no existen los fonemas vocálicos largos, a diferencia del inglés. Otro error fonético vocálico se encuentra a la hora de pronunciar la palabra “hola”, puesto que el fonema vocálico /o/ español queda pronunciado más cercano al fonema vocálico cerrado anterior /e/. Es decir, el sonido vocálico pronunciado no es el fonema vocálico medio posterior /o/, que es como debería ser.

Selena Gómez pronuncia el primer fonema vocálico español medio anterior /e/ de la palabra “Penélope” como el fonema inglés /æ/, y el último fonema medio anterior /e/ de la misma

palabra como el fonema cerrado anterior /i/. Selena Gómez no llega a pronunciar correctamente la oración interrogativa “¿A qué hora sales por el pan?”. Ella no llega a pronunciar el fonema medio anterior /e/ de la palabra “qué” y, directamente, lo confunde con el fonema medio posterior /o/ de la palabra “hora”. Además, Selena no llega a pronunciar las palabras “por el”. Ella directamente pronuncia el fonema medio anterior /e/, ni siquiera llega a articular el fonema medio posterior /o/.

5.2. Actividad 2

Un diptongo es una combinación de dos vocales, siendo una de ellas siempre /i/, /u/. Estas vocales pueden encontrarse tanto al principio como al final del diptongo. De esta forma distinguiremos entre diptongos crecientes o decrecientes. Los diptongos crecientes son: /ie/, /ia/, /io/, /iu/, /ua/, /ue/, /uo/, /ui/. Los diptongos decrecientes son /ai/, /ei/, /oi/, /au/, /eu/, /ou/. los diptongos crecientes comienzan con una semiconsonante y finalizan con una vocal, mientras que los decrecientes comienzan con una vocal y terminan con una semivocal.

Debemos tener en consideración que las semiconsonantes son vocales que se posicionan precediendo a otra vocal más abierta. Esta última es la que actúa como el núcleo de la sílaba a la que ambas vocales pertenecen. A su vez, encontramos semiconsonantes anteriores y posteriores. Las anteriores son el resultado de un breve movimiento de la abertura de la cavidad bucal, en el que la lengua se desplaza desde una posición palatal cerrada a la posición de cualquier otra vocal siguiente. Se consigue así la semiconsonante anterior /j/. En el caso de las semiconsonantes posteriores, la lengua esta vez se desplaza desde una posición labiovelar cerrada a la posición de la vocal siguiente, consiguiendo la semiconsonante /w/.

Las semivocales siguen a otra vocal más abierta, siendo esta última la que actúa como el núcleo de la sílaba a la que ambas vocales pertenecen. Por tanto, las semivocales son el elemento con el que finaliza un diptongo y pueden ser tanto anteriores como posteriores. En el caso de las anteriores son el resultado de un breve movimiento de cerrazón donde la lengua pasa de la posición de una vocal precedente a la posición alta y anterior de /i/, consiguiendo la semivocal /i/. En lo que se refiere a las posteriores, ocurre lo mismo que en las anteriores, con la sola diferencia de que la lengua se desplaza a la

posición alta y posterior de /u/, consiguiendo la semivocal /ɥ/.

Seguidamente, se adjunta un cuadro explicativo de los fonemas vocálicos, además de los fonemas de las semivocales y semiconsonantes.

	Anterior	Central	Posterior
Semi-consonante	j		W
Semivocal	ɨ		ɯ
Cerrada	i		u
Media	e		o
Abierta		a	

A continuación, se muestran todos los diptongos del español, junto con un ejemplo de su uso:

/ie/	Cielo
/ia/	Piano
/io/	Violín
/iu/	Ciudad
/ei/	Aceite
/ai/	Aire
/oi/	Boina
/ui/	Cuidado
/ue/	Cuero
/ua/	Cuatro
/uo/	Ambiguo
/eu/	Euro
/au/	Aula
/ou/	Bou

Debe tenerse en consideración que cuando los fonemas vocálicos /i/ y /u/ están acentuados, el diptongo se deshace.

2.1- A continuación, visualizamos una serie de videos aclarativos acerca del proceso que tiene lugar en la cavidad bucal para la formación de los ya comentados diptongos:

Diptongo /ie/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ia/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /io/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /iu/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ei/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ai/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /oi/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ui/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ue/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ua/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /uo/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /eu/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /au/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Diptongo /ou/:

Sounds of Speech. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

2.2- Seguidamente visualizamos y escuchamos el vídeo de Selena Gómez que tiene problemas para pronunciar correctamente en español.

<https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGXVVY&t=1806s>

2.3- Encuentra los errores fonéticos que comete la artista al recitar las palabras “trueno” y “obsesión” en español. Explica dónde se encuentran dichos fallos y proporciona una explicación acerca de cómo corregirlos.

Ficha del profesor

Justificación:

El vídeo de Selena Gómez hablando en español en El Hormiguero resulta útil para llevar a cabo esta actividad puesto que se comprueba que la artista pronuncia erróneamente un diptongo y un fonema vocálico, del que hace un diptongo. Es por ello que el vídeo resulta de utilidad para que el alumnado detecte dichos fallos fonéticos y los corrija, demostrando así su conocimiento de los diptongos del sistema fonético español.

Temporalización: 30 minutos de explicación teórica, 20 minutos de realización de la actividad, 20 minutos de puesta en común.

Contenidos:

- Funcionales:
Conocimiento de los diptongos en español.
Identificación de errores fonéticos a la hora de pronunciar diptongos en español.
- Fonético-fonológicos:

Existencia de las semiconsonantes y semivocales

Formación de diptongos en español

Objetivos:

-Conocer los diptongos en español

-Comprender la existencia de las semiconsonantes y las semivocales en español

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión oral, expresión escrita.

Tipo de agrupamiento: individual (explicación teórica), por parejas o tríos (desarrollo de la actividad), en grupo completo (puesta en común de resultados)

Materiales: un ordenador con conexión a Internet, de manera que el profesor pueda acceder a la página Web *Sounds of Speech* y, así, pueda reproducir cada uno de los audios. Una pizarra y un rotulador de pizarra de tal forma que el docente explique los contenidos teóricos. Acceso a la plataforma YouTube de manera que el profesor pueda acceder al vídeo de Selena Gómez: <https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGXVVY&t=1806s>. Los estudiantes deben traer material suyo para escribir las explicaciones fonéticas pertinentes.

Desarrollo: En primer lugar, el profesor imparte una explicación teórica acerca de los diptongos en español, durante los primeros treinta minutos. Se aclara la formación de los mismos y los tipos, si son crecientes o decrecientes. Se explica también lo que es una semiconsonante y lo que es una semivocal, así como si son anteriores o posteriores y se muestra el cuadro explicativo, de forma que sea más sencillo de entender para el alumnado. Una vez dada dicha explicación, el profesor pone cada uno de los vídeos de cada diptongo en español en clase. De esta manera, el alumnado comprende perfectamente la explicación fonética que se ha dado en clase, puesto que visualiza el proceso completo y lo escucha. Durante los siguientes veinte minutos el profesor pone en clase el vídeo de Selena Gómez hablando en español. El vídeo se pone desde el minuto 16:24 al minuto 16:32, que es el paréntesis de tiempo en el que tienen lugar los errores fonéticos. El alumnado, en parejas o grupos de tres, debe trabajar con el vídeo, dar con los errores fonéticos y proporcionar su corrección. Durante los últimos veinte minutos, cada pareja o trío de alumnos debe poner en común sus respuestas y el profesor las corrige.

Manuales utilizados:

Se ha utilizado el manual *Fonética para aprender español: pronunciación*, (Dolors Poch, 1999), de donde se han extraído las explicaciones. Finalmente, se ha hecho uso también de la página Web *Sounds of Speech*. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/>, de donde se extraen los

vídeos explicativos de cada fonema vocálico. Además de eso, también se ha utilizado un cuadro explicativo extraído de la página Web <https://fonetica-span.byu.edu/c/5/ej34/> .

Soluciones esperadas:

Selena Gómez no pronuncia correctamente la oración “yo soy el trueno” ni la palabra “obsesión”. En el caso de la palabra “trueno”, pronuncia el fonema vocálico cerrado anterior /i/ en vez del diptongo creciente /ue/ que comienza con la semiconsonante /w/. En el caso de la palabra “obsesión”, la cantante no pronuncia correctamente el fonema vocálico medio anterior /e/ sino el diptongo creciente que comienza por la semiconsonante /j/, /ie/.

5.3. Actividad 3

En la presente actividad se van a tratar los fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados del español. No obstante, comenzamos con una breve introducción acerca de las diferencias entre vocales y consonantes.

La principal diferencia entre vocales y consonantes es que, para articular las vocales, el canal fonatorio no se cierra, a diferencia de las consonantes. Este bloqueo se puede producir en diferentes puntos de la cavidad bucal, pero siempre se va a dar para articular un fonema consonántico. Es por ello que se puede dar tanto un bloqueo total o parcial. Cabe aclarar que las cuerdas vocales no siempre intervienen para la producción de los fonemas consonánticos. Por ejemplo, intervienen a la hora de producir el fonema /b/, pero no a la hora de producir el fonema /p/.

Consideraremos tres parámetros a la hora de caracterizar los fonemas consonánticos:

- Cómo es el obstáculo (el modo de articulación): el obstáculo que se interpone e impide o dificulta la salida del aire que se produzca el fonema consonántico puede ser parcial o total. En el caso de dar con un obstáculo total, se bloquea completamente la salida del aire y dicha consonante forma parte del tipo de consonantes oclusivas que son /p/, /b/, /t/, /d/, /k/, /g/. Si, por el contrario, el obstáculo es parcial, la salida del aire está bloqueada pero sólo parcialmente y dicho fonema consonántico pertenece a la categoría de fonemas consonánticos fricativos, que en español son los siguientes: /f/, /θ/, /s/, /x/. En español sólo existe un sonido consonante africado, que es el sonido /tʃ/ de la palabra “chocolate”. Al tratar de pronunciarla, en un primer momento se produce un obstáculo total y

posteriormente un obstáculo parcial a la salida del aire. Por tanto, se comprueba que las africadas son una combinación de oclusiva y fricativa.

- Dónde se sitúa el obstáculo (el punto de articulación): A la hora de producir las consonantes la lengua se mueve en el interior de la boca, de manera que entra en contacto con diversos puntos del canal bucal, como son los dientes, los alveolos, el paladar o el velo del paladar. Además de ello, entran en contacto también otros órganos como son los labios entre sí, los dientes superiores y el labio inferior, la lengua también puede situarse entre los dientes. El punto en el que se establece el contacto recibe el nombre de “punto de articulación”.

Cuando a la hora de pronunciar el sonido, el obstáculo se encuentra en los labios, que se unen y así se cierra el canal bucal, nos encontramos con una consonante “bilabial”. Dichos sonidos consonánticos son: /p, b, m/. Es interesante aclarar que en español las grafías “b” y “v” representan exactamente el mismo sonido oclusivo bilabial /b/.

En español sólo existe una consonante para la que el obstáculo se realiza mediante los dientes superiores y el labio inferior, se trata del fonema labiodental representado por la letra “f”.

De la misma manera, existe una única consonante “interdental”, cuya realización se da colocando la lengua entre los dientes. Algunos ejemplos son los primeros sonidos de las palabras “cine” y “zapato”. Hay que aclarar que este fonema es propio del español hablado en España, y no en todo el territorio español y que es prácticamente inexistente en las variedades del español hablado en América, donde se realiza siempre el sonido /s/.

En cuanto a la formación de las consonantes “dentales”, el obstáculo se produce apoyando la lengua entre los dientes. Las consonantes dentales en español son las representadas por los siguientes fonemas: /t, d/.

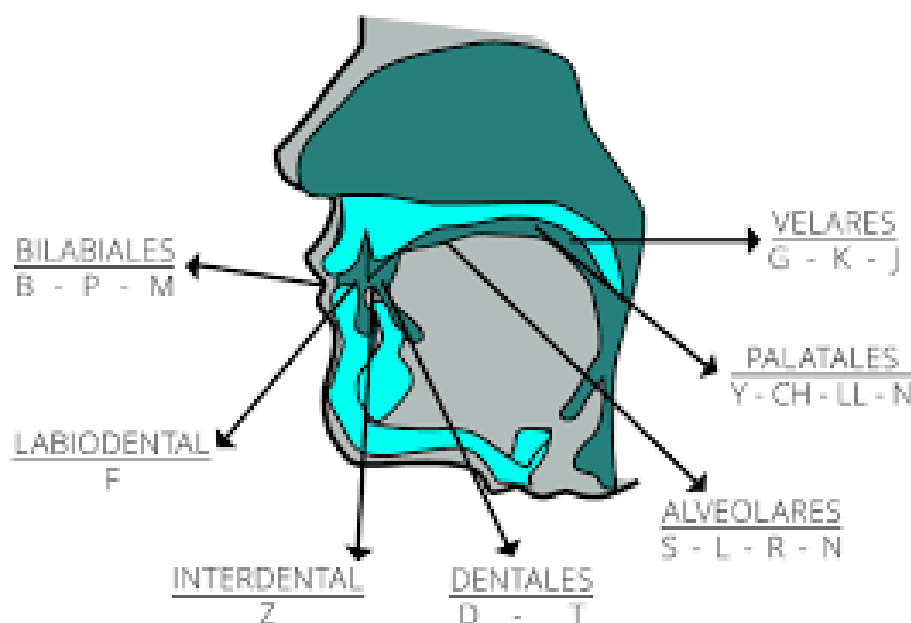
Los fonemas consonánticos alveolares, producidos cuando los alvéolos bloquean la salida del aire por el canal bucal, son: /s, n, l, r/, además de la consonante contenida en la palabra “oro”.

Existen tres consonantes palatales en español. Se llaman palatales puesto que el obstáculo se localiza en el paladar, por tanto, se realiza apoyando la lengua contra el paladar y son las siguientes: /tʃ/, /ʎ/, /ɲ/. Cabe precisar que, en muchas áreas de habla

hispana, la consonante de la palabra “olla” se produce de forma idéntica al primer sonido de la palabra “yeso”, dando lugar al fenómeno conocido como “yeísmo”.

Finalmente nos centramos en las consonantes velares, en las que el obstáculo se encuentra en el velo del paladar, apoyando la lengua contra él como el primer sonido de las palabras “José”, “comer”, “guisar” y como el sonido representado por la letra g en “la goma”.

Observamos la imagen a continuación incluida para una mejor aclaración.



- Intervención o no de las cuerdas vocales, (carácter sordo o sonoro de cada consonante): de esta manera, los siguientes fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados /p/, /t/, /k/, /f/, /θ/, /s/, /x/, /tʃ/ son sordos, ya que no hay intervención de las cuerdas vocales. Mientras que los siguientes fonemas consonánticos oclusivos /b/, /d/, /g/ son sonoros porque sí que se produce la intervención de las cuerdas vocales en su pronunciación.

Se adjunta a continuación un cuadro de los fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados en español.

Fonema	Grafía	Descripción del sonido	Ejemplos
/p/	“p”	Oclusiva, bilabial, sorda	Pino, tapar

/t/	“t”	Oclusiva, dental, sorda	Tomar, atar
/k/	“c, qu, k”	Oclusiva, velar, sorda	Caso, pequeño, kilo
/b/	“b, v”	Oclusiva, bilabial, sonora	Beso, vaso, hombre
/d/	“d”	Oclusiva, dental, sonora	Dos, hondo
/g/	“g, gu”	Oclusiva, velar, sonora	Gato, guiso, hongo
/f/	“f”	Fricativa, labiodental, sorda	Fino, café
/θ/	“z, c”	Fricativa, interdental, sorda	Cien, zapato, cazar
/s/	“s”	Fricativa, alveolar, sorda	Si, casa, cosas
/x/	“j, g”	Fricativa, velar, sorda	Jamón, Gerona, caja, imaginar
/tʃ/	“ch”	Africada, palatal, sorda	Chocolate, ocho

Tal y como puede apreciarse, la ortografía y fonética del español van muy de la mano. Tan sólo ocho sonidos del sistema fonológico español tienen más de una representación ortográfica. Precisamente esto contrasta fuertemente con el inglés, donde lo extraño es que exista alguna correspondencia entre la fonética y la ortografía.

Otro aspecto muy importante del español es que es raro el caso en el que una consonante aparezca a final de sílaba o de una palabra. Es decir, la estructura preferente silábica del español es CV, o lo que es lo mismo: consonante seguida de vocal. Esto no ocurre en otras lenguas en las que, de hecho, es muy común encontrar todo tipo de consonantes en posición final de sílaba o de palabra.

3.1- A continuación, visualizamos los siguientes vídeos y escuchamos los fonemas consonánticos que aparecen en los mismos, de los fonemas

consonánticos oclusivos, fricativos y africados en español:

Consonantes oclusivas:

/p/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/t/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/k/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/b/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/d/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/g/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Consonantes fricativas:

/f/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/θ/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/s/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/x/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Consonantes africadas:

/tʃ/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

- 3.2- Ahora, visualiza el siguiente vídeo de la cantante Christina Aguilera. Detecta los errores fonéticos consonánticos a la hora de pronunciar las palabras: “verme”, “va”, “llegar”, “decir”, “llega”, “vez”, “hace trizas” y explica su corrección. <https://www.youtube.com/watch?v=-hMC8pQkEmk>
- 3.3- Ahora, visualiza el siguiente vídeo de la congresista Alexandria Ocasio-Cortez: https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY. Detecta los

errores fonéticos consonánticos a la hora de pronunciar las palabras “generación”. “gusta” y “seguro”.

- 3.4- Alexandria Ocsio-Cortez comete un error al ir a pronunciar la palabra “digo”, ¿qué fonema pronuncia en vez del fonema /g/?

Ficha del profesor

Justificación: El vídeo de la cantante Christina Aguilera cantando en español, así como el de la congresista Alexandria Ocsio-Cortez son necesarios para la realización de la presente actividad puesto que presentan una serie de errores fonéticos consonánticos que cometen la cantante y la congresista. La tarea del alumno es detectarlos y explicar su corrección.

Temporalización: 30 minutos de explicación teórica, 20 minutos de realización de la actividad, 20 minutos de puesta en común.

Contenidos:

- Funcionales:

Conocimiento de los fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados en español

Identificación de errores fonéticos a la hora de pronunciar fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados en español

- Fonético-fonológicos:

Conocimiento de los fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados en español

Objetivos:

- Pronunciar correctamente los fonemas consonánticos oclusivos, fricativos y africados del español

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión oral, expresión escrita

Tipo de agrupamiento: individual (explicación teórica), por parejas o tríos (desarrollo de la actividad), en grupo completo (puesta en común de resultados)

Materiales: un ordenador con conexión a Internet, de manera que el profesor pueda acceder a la página Web *Sounds of Speech* y, así, pueda reproducir cada uno de los audios. Una pizarra y un rotulador de pizarra de tal forma que el docente explique los contenidos teóricos. Acceso a la plataforma YouTube de manera que se pueda acceder al vídeo de Christina Aguilera: <https://www.youtube.com/watch?v=-hMC8pQkEmk>. Los estudiantes deben traer material suyo

para escribir las explicaciones fonéticas pertinentes.

Desarrollo: En primer lugar, el profesor da una explicación teórica acerca de los fonemas consonánticos en español, durante los primeros treinta minutos. Se hace uso también de una imagen acerca de su formación extraída de la página Web https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1598/mod_resource/content/1/contenido/index.html, para facilitar la comprensión de contenidos. Una vez dada dicha explicación, el profesor pone los diferentes vídeos de los fonemas consonánticos en español. De esta manera, el alumnado comprende perfectamente la explicación fonética que se ha dado en clase, puesto que visualiza el proceso completo y lo escucha. Durante los siguientes veinte minutos el profesor pone en clase el primer minuto y cincuenta segundos del vídeo de Christina Aguilera cantando en español, los minutos 00:23-00:26 del vídeo https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY, para la palabra “generación”, los minutos 02:24-02:29 del mismo vídeo para la palabra “gusta” y los minutos 03:19-03:23 del mismo vídeo para la palabra “seguro”. La idea es que el alumnado escuche los errores fonéticos consonánticos y, teniendo en cuenta la explicación fonética que se les ha dado, sea capaz de detectar dichos fallos. Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres. Durante los últimos veinte minutos, cada grupo de estudiantes debe poner en común sus respuestas y el profesor las corrige.

Manuales utilizados:

Se ha utilizado el manual *Fonética para aprender español: pronunciación*, (Dolors Poch, 1999), de donde proceden las explicaciones fonéticas. Finalmente, también han sido de ayuda la página Web *Sounds of Speech*. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/>, de donde proceden los vídeos explicativos de cada fonema vocálico. Se ha utilizado también la página Web https://repositorio-uapa.cuaieed.unam.mx/repositorio/moodle/pluginfile.php/1598/mod_resource/content/1/contenido/index.html de donde se ha podido extraer la imagen explicativa.

Soluciones esperadas:

Christina Aguilera pronuncia incorrectamente las palabras “verme”, “llegar”, “decir”, “va”, “llega” “vez”, “hace trizas”. Los errores fonéticos consonánticos se encuentran en la pronunciación de la grafía “v”, como un sonido labiodental fricativo, y no como el fonema consonántico oclusivo bilabial sonoro /b/ en español. Otro error que comete la cantante es a la hora de pronunciar la palabra “decir”, puesto que no pronuncia el fonema español /θ/ fricativo interdental sordo, sino que pronuncia el fonema /s/ en su lugar. Ocurre lo propio en la grafía “z” de la palabra “vez”, que queda

pronunciado como el fonema /s/ en vez de como el fonema español /θ/, fricativo interdental sordo. Ocurre lo propio en las palabras “hace trizas” en las grafías “c” y “z”. Se pronuncia el fonema /s/ en vez del fonema español fricativo interdental sordo /θ/.

Alexandria Ocsio-Cortez pronuncia incorrectamente las palabras “generación” y “gusta”. En primer lugar, no pronuncia la grafía g de “generación” con el fonema consonántico fricativo, velar, sordo /x/, sino como si se tratase del fonema consonántico /h/ en inglés. Además, no pronuncia la grafía c como el fonema fricativo, interdental sordo /θ/, sino como el fonema fricativo, alveolar, sordo /s/. En lo referente a la grafía g de la palabra “gusta”, no la pronuncia con el fonema oclusivo, velar, sonoro /g/, sino que pronuncia un fonema más cercano al fonema oclusivo, velar, sordo /k/. Lo mismo ocurre en la palabra “seguro” con la grafía g.

La congresista no consigue pronunciar adecuadamente la palabra “digo”. En vez de pronunciar el fonema consonántico oclusivo, velar, sonoro /g/, pronuncia el fonema fricativo, alveolar, sordo /s/.

5.4. Actividad 4

Pasamos a comentar ahora los fonemas consonánticos nasales, laterales y vibrantes.

Los fonemas consonánticos nasales se producen expulsando el aire por la nariz. Es por esta razón que es necesario impedir la salida del aire por la boca mediante un obstáculo total, que consiste en cerrar completamente la cavidad bucal. Esto ocurre en la palabra “mamá”, por ejemplo.

En lo que se refiere a los fonemas consonánticos laterales, la lengua impide la salida del aire por el centro del canal bucal, como en “ala” y “olla”, es decir, se trata de un obstáculo parcial. Por tanto, la única vía posible para expulsar el aire son los lados de la boca, y de ahí la denominación de “laterales”.

Finalmente, damos con los fonemas consonánticos vibrantes, uno de los cuales lo podemos encontrar en la palabra “oro”, por ejemplo. Se trata de apoyar la punta de la lengua de manera repetida en el canal bucal de manera que se realizan una serie de breves oclusiones muy rápidas que dan este carácter vibrante a este tipo de fonemas consonánticos.

/m/	“m”	Nasal, bilabial, sonora	Mano, ambos
-----	-----	-------------------------	-------------

/n/	“n”	Nasal, dental, sonora	No, hondo, con
/ɲ/	“ñ”	Nasal, palatal, sonora	Año
/l/	“l”	Lateral, alveolar, sonora	Lazo, alto, capital
/ʎ/	“ll”	Lateral. Palatal, sonora	Calle
/r/	“r”	Vibrante simple, alveolar, sonora	Cara, mar
/r/	“r, rr”	Vibrante múltiple, alveolar, sonora	Rosa, carro, carta

4.1- A continuación, visualizamos los siguientes vídeos y escuchamos los fonemas consonánticos que aparecen en los mismos:

Fonemas consonantes nasales:

/m/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/n/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/ɲ/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Fonemas consonantes laterales:

/l/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/ʎ/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

Fonemas consonantes vibrantes:

/r/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

/r/

<https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>

4.2- Visualiza los siguientes vídeos de Victoria Justice. Parece tener problemas para pronunciar el fonema /r/ en su propio nombre “Victoria” y en la palabra “libro”, detecta dichos errores y aporta su corrección. <https://www.youtube.com/watch?v=J5MyTy7IGHc>

<https://www.youtube.com/watch?v=7sSZgrk4upc>

4.3- Visualiza el siguiente vídeo de Alexandria Ocsio - Cortez https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY . Fíjate en la pronunciación de la vibrante /r/ en la palabra “grande” y “creo”, ¿qué error comete la congresista?

4.4- Visualiza el siguiente vídeo de Selena Gómez: <https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGxVVY> ¿qué fonema falta para pronunciar adecuadamente la palabra “natural” ?, ¿qué ocurre a la hora de pronunciar la palabra “intenso”?

Ficha del profesor

Justificación: Los vídeos de Victoria Justice, Alexandria Ocsio-Cortez y Selena Gómez hablando en español son necesarios para la realización de la presente actividad puesto que presentan una serie de errores fonéticos consonánticos que cometen tanto las cantantes como la congresista. La tarea del alumno es detectarlos y explicar su corrección.

Temporalización: 30 minutos de explicación teórica, 20 minutos de realización de la actividad, 20 minutos de puesta en común.

Contenidos:

- Funcionales:
Conocimiento de los fonemas consonánticos laterales, vibrantes y nasales en español
Identificación de errores fonéticos a la hora de pronunciar fonemas consonánticos laterales, vibrantes y nasales en español
- Fonético-fonológicos:
Conocimiento de los fonemas consonánticos laterales, vibrantes y nasales en español

Objetivos:

- Pronunciar correctamente los fonemas consonánticos vibrantes, laterales y nasales del español

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión oral, expresión escrita

Tipo de agrupamiento: individual (explicación teórica), por parejas o tríos (desarrollo de la actividad), en grupo completo (puesta en común de resultados)

Materiales: un ordenador con conexión a Internet, de manera que el profesor pueda acceder a la página Web *Sounds of Speech* y, así, pueda reproducir cada uno de los audios. Una pizarra y un rotulador de pizarra de tal forma que el docente explique los contenidos teóricos. Acceso a la plataforma YouTube de manera que se pueda acceder a los vídeos de Victoria Justice: <https://www.youtube.com/watch?v=J5MyTy7IGHc>, <https://www.youtube.com/watch?v=7sSZgrk4upc> el vídeo de Alexandria Ocsio-Cortez: https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY, y el vídeo: <https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGXVVY>, de Selena Gómez. Los estudiantes deben traer material suyo para escribir las explicaciones fonéticas pertinentes.

Desarrollo: En primer lugar, el profesor da una explicación teórica acerca de los fonemas consonánticos en español y hace referencia a una imagen explicativa extraída de <https://hablandobien.com/fonemas-y-sonidos/> en la que se detallan algunos de estos fonemas, durante los primeros treinta minutos. Una vez dada dicha explicación, el profesor pone los diferentes vídeos de los fonemas consonánticos en español. De esta manera, el alumnado comprende perfectamente la explicación fonética que se ha dado en clase, puesto que visualiza el proceso completo y lo escucha. Durante los siguientes veinte minutos el profesor pone en clase el siguiente vídeo de Victoria Justice: <https://www.youtube.com/watch?v=J5MyTy7IGHc>, en el que el alumnado debe detectar el fallo en la palabra “Victoria”. Posteriormente, el profesor pone el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=7sSZgrk4upc> donde el alumnado debe detectar el fallo en la palabra “libro”. La idea es que el alumnado escuche el error fonético consonántico a la hora de pronunciar el fonema /r/ en español. Posteriormente, el profesor pone en clase el vídeo de la congresista https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY, los minutos desde el 03:01 al 03:05 para la palabra “grande”, los minutos 07:24-07:27 para la palabra “creo”. Seguidamente, se pone el vídeo <https://www.youtube.com/watch?v=V1IMvHGXVVY> de Selena Gómez, concretamente en la franja de tiempo 16:39 al 16:44 para la palabra “natural”, y los minutos 16:32 al 16:34 para la palabra “intenso”. Posteriormente el alumnado debe detectar los errores fonéticos que comete la congresista y la cantante. Teniendo en cuenta la explicación fonética que se les ha dado, los estudiantes deben ser capaces de detectar los fallos fonéticos y explicar su corrección. Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres. Durante los últimos veinte minutos, cada grupo de estudiantes debe poner en común sus respuestas y el profesor las corrige.

Manuales utilizados:

Se ha utilizado el manual *Fonética para aprender español: pronunciación*, (Dolors Poch, 1999), de donde proceden las explicaciones fonéticas.

Soluciones esperadas:

Victoria Justice pronuncia incorrectamente las palabras “Victoria” y “libro”. Los errores fonéticos consonánticos se encuentran en la pronunciación del fonema vibrante simple /ɾ/, que se pronuncia como el fonema /r/ en inglés y no como el fonema consonántico vibrante simple español /r/. Alexandria Ocsio-Cortez pronuncia incorrectamente las palabras “grande”, “creo”, puesto que no pronuncia bien el fonema vibrante simple /ɾ/ en español. Pronuncia, en su lugar, el fonema vibrante múltiple /r/ en ambos casos.

Selena Gómez no pronuncia adecuadamente la palabra “natural”, puesto que omite la pronunciación del fonema consonántico, lateral, alveolar, sonoro /l/ al final de dicha palabra. La artista tampoco pronuncia correctamente la palabra “intenso”, puesto que omite el fonema consonántico nasal, dental, sonoro /n/ que sigue al fonema vocálico /i/.

5.5. Actividad 5

Se suele definir el acento como una puesta de relieve de una unidad de la cadena fónica con respecto al resto de unidades vecinas de dicha cadena fónica. Pese a que normalmente esa puesta de relieve suele darse especialmente sobre una vocal, es decir, sobre el elemento que constituye el núcleo de la sílaba, los demás sonidos que la integran ven cómo sus características se ven modificadas por la acción del acento. Por ello, se aproxima más a la realidad el concepto de sílaba acentuada que el de vocal acentuada. Es decir, en una palabra, cuya estructura sea CVCV, la marca del acento caerá sobre el primer o segundo grupo CV, pero nunca únicamente sobre una única vocal. El acento en español en cada palabra es variable. A veces la posición del acento distingue claramente entre diversos significados. Pero, además, el acento puede aparecer en diversas posiciones en las palabras que no son homófonas y que constituyen la mayor parte del léxico de la lengua, a saber: corazón, cabeza, análisis, estrella, amistad, bárbaro, cerrado, oscuro, azul, cenicero, servir, marqués, péndulo, carretera, tranquilamente, ciprés.

Debe señalarse que, a pesar de la libertad existente, la mayor parte de las palabras españolas recibe el acento en la penúltima sílaba. El acento en otras lenguas se estructura de manera diferente y en algunas este aparece siempre en la misma posición en la palabra (al final o al principio, por ejemplo).

Por otra parte, debe aclararse que el acento gráfico y fónico son dos cosas distintas. El acento gráfico aparece sobre una palabra dependiendo de una serie de cuestiones de tipo histórico relacionadas con la historia de la grafía exclusivamente. Sin embargo, todas las palabras tienen un acento fónico, es decir, siempre existe una sílaba marcada con respecto a las otras que constituyen la palabra en cuestión, se marque ese acento gráficamente o no.

En lo referente al tipo de acento, en español es un acento de intensidad. Esto significa que la sílaba acentuada se pronuncia de manera más intensa, con más fuerza que las sílabas no acentuadas. Si analizamos la pronunciación de las palabras, se perciben las palabras con las sílabas marcadas más intensamente.

5.1- Visualizamos el siguiente vídeo y explica el error en el acento que comete la congresista a la hora de pronunciar las palabras “carácter”, “indocumentados”, “presidente”. https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY

5.2- Visualiza la siguiente entrevista con Jennifer López. Fíjate en la acentuación en la palabra “diferente”, la cantante acentúa la sílaba “di” y no la sílaba “ren”. <https://www.youtube.com/watch?v=a7UqLpk6Sis>

Ficha del profesor

Justificación: Tanto el vídeo de Jennifer López (minutos 07:03-07:05), como el vídeo donde aparece hablando la congresista (minutos 01:07-01:09 para la palabra “presidente”, 02:28-02:30 para la palabra “carácter”, minutos 03:25-03:27 para la palabra “indocumentados”) son importantes para la realización de la presente actividad. La razón es que en ambos casos se dan fallos que tienen que ver con el acento en las palabras. La tarea del alumno es, una vez que se le ha dado la explicación acerca del acento y la entonación, comprobar dónde está el error y corregirlo.

Temporalización: 30 minutos de explicación teórica, 20 minutos de realización de la actividad, 20 minutos de puesta en común.

Contenidos:

- Funcionales:

Conocimiento del acento en español

Identificación de errores fonéticos relacionados con el acento en español.

- Fonético-fonológicos:

Conocimiento del acento en español

Objetivos:

- Colocar el acento adecuadamente en español.

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión oral, expresión escrita

Tipo de agrupamiento: individual (explicación teórica), por parejas o tríos (desarrollo de la actividad), en grupo completo (puesta en común de resultados)

Materiales: un ordenador con conexión a Internet, de manera que el profesor pueda acceder a la plataforma de YouTube y así, pueda descargar los vídeos. Una pizarra y un rotulador de pizarra de tal forma que el docente explique los contenidos teóricos. Los estudiantes deben traer material suyo para escribir las explicaciones fonéticas pertinentes.

Desarrollo: En primer lugar, el profesor da una explicación teórica acerca del acento en español durante los primeros treinta minutos. Una vez dada dicha explicación, el profesor pone los vídeos de la congresista hablando: https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY y después el de Jeniffer López también hablando en español: <https://www.youtube.com/watch?v=a7UqLpk6Sis>. La tarea del alumnado es escuchar los vídeos, entender los fallos en cuanto al acento y, durante los siguientes veinte minutos proporcionar una explicación fonética de dichos fallos. Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres. Durante los últimos veinte minutos, cada grupo de estudiantes debe poner en común sus respuestas y el profesor las corrige.

Manuales utilizados:

Se ha utilizado el manual *Fonética para aprender español: pronunciación*, (Dolors Poch, 1999), de donde proceden las explicaciones fonéticas.

Soluciones esperadas:

En el primer vídeo, la congresista comete errores de acento a la hora de pronunciar las palabras “carácter”, “indocumentados” y “presidente”. Lo que ocurre es que en la palabra “carácter”, la congresista pronuncia la sílaba “ca” como la portadora del acento en la palabra, cuando en realidad en español, dicha palabra contiene el acento en la sílaba “rác”. En lo referente a la palabra

“indocumentados”, el error fonético está a la hora de pronunciar la sílaba “in” con acento, cuando en realidad, en español, dicha palabra porta el acento en la sílaba “ta”. Finalmente, en la palabra “presidente”, el principal error está a la hora de pronunciar el acento en la sílaba “pre” y no en la sílaba “den”, que sería lo correcto en español. En el segundo vídeo, Jennifer López pronuncia incorrectamente la palabra “diferente”, ya que coloca el acento en la sílaba “di” y no en “ren”, como debería ser en español.

5.6. Actividad 6

La entonación contribuye de manera fundamental a establecer el significado de los enunciados. A continuación, vemos las diferentes curvas entonativas, según el tipo de enunciado.



La entonación resulta de especial importancia desde el punto de vista gramatical pero también es portadora de matices expresivos. Esto último debe tenerse en cuenta a la hora de aprender una lengua extranjera, ya que está íntimamente relacionado con el concepto pragmático de intención comunicativa.

6.1- Visualiza el vídeo de la congresista y explica el error de entonación que comete el entrevistador a la hora de formular la pregunta “¿tú eras una de esas personas en la última elección?” https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY

6.2- Visualiza a continuación el siguiente vídeo y fíjate en la entonación a la hora de decir “las elecciones son importantes”. <https://www.youtube.com/watch?v=SJBL14SmfCo> Pese a que la activista hace algo de énfasis a la hora de decir la oración, no llega a ser la entonación adecuada de una oración exclamativa. Explica cómo debería ser la curva entonativa para que esta oración fuese exclamativa. Fíjate en la curva entonativa de la pregunta “¿pero se están callando entonces?”, ¿qué ocurre?, ¿está pronunciada como si se tratase de una pregunta o como si fuese una oración enunciativa afirmativa?, ¿cómo debería ser la curva entonativa para ser una pregunta?

Ficha del profesor

Justificación: El vídeo donde aparece hablando la congresista son importantes para la realización de la presente actividad. La razón es que se da un fallo, por parte del entrevistador, que tiene que ver con la curva entonativa del enunciado interrogativo. Se trata de los minutos 02:06-02:10. El entrevistador comete un error fonético a la hora de hacer la pregunta, ya que no se corresponde el patrón interrogativo con la oración que dice. Se trata de un aspecto muy importante a la hora de transmitir la idea de hacer una pregunta, de manera que no se confunda con una oración enunciativa. . La tarea del alumno es, una vez que se le ha dado la explicación acerca del acento y la entonación, comprobar dónde está el error y corregirlo.

Temporalización: 20 minutos de explicación teórica, 20 minutos de realización de la actividad, 20 minutos de puesta en común.

Contenidos:

- Funcionales:
 - Conocimiento de los patrones entonativos en español.
 - Identificación de errores fonéticos relacionados con la entonación en español.
- Fonético-fonológicos:
 - Conocimiento de la entonación en español

Objetivos:

- entonar adecuadamente los diferentes tipos de enunciados en español.

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión oral, expresión escrita

Tipo de agrupamiento: individual (explicación teórica), por parejas o tríos (desarrollo de la actividad), en grupo completo (puesta en común de resultados)

Materiales: un ordenador con conexión a Internet, de manera que el profesor pueda acceder a la plataforma de YouTube y así, pueda descargar los vídeos. Una pizarra y un rotulador de pizarra de tal forma que el docente explique los contenidos teóricos. Los estudiantes deben traer material suyo para escribir las explicaciones fonéticas pertinentes.

Desarrollo: En primer lugar, el profesor da una explicación teórica acerca de la entonación en español durante los primeros veinte minutos. Se hace uso también de una imagen acerca de la formación de los patrones entonativos extraída de la página Web <https://www.pinterest.es/pin/340725528058079777/>, para facilitar la comprensión de contenidos. Una vez dada dicha explicación, el profesor pone el siguiente vídeo de la congresista hablando, concretamente en los minutos 02:07 hasta el 02:10: https://www.youtube.com/watch?v=WKh_3sVsSJY. Posteriormente, el profesor pone un vídeo en el que aparecen unas congresistas hablando que cometen errores de entonación: <https://www.youtube.com/watch?v=SJBL14SmfCo>. El profesor pone los minutos 11:26 a 11:32 para trabajar la oración “las elecciones son importantes” y los minutos desde 14:04 a 14:07 para la pregunta “pero, ¿se están callando, entonces?”. La tarea del alumnado es escuchar el vídeo, entender los fallos en cuanto a la entonación y, durante los siguientes veinte minutos proporcionar una explicación fonética de dichos fallos. Los alumnos trabajan en grupos de dos o tres. Durante los últimos veinte minutos, cada grupo de estudiantes debe poner en común sus respuestas y el profesor las corrige.

Manuales utilizados:

Se ha utilizado el manual *Fonética para aprender español: pronunciación*, (Dolors Poch, 1999), de donde proceden las explicaciones fonéticas.

Soluciones esperadas:

En el vídeo en el que se entrevista a la congresista, vemos que el entrevistador comete un error fonético a la hora de entrevistar a Alexandria Ocsio-Cortez. Realmente el entrevistador está entonando la pregunta “¿Tú eras una de esas personas en la última elección?”, prácticamente como si se tratase de una oración enunciativa afirmativa. Es decir, la curva entonativa no es ascendente,

descendente y nuevamente ascendente, que sería lo correcto para entonar correctamente en español.

Por otra parte, en el vídeo en el que aparecen hablando tres congresistas, se comprueba que la oración “las elecciones son importantes”, debería entonarse como una oración exclamativa, ya que la congresista que articula dicha oración le pone énfasis. Es decir, la curva entonativa no debería ser ascendente, mantenerse y finalmente ser descendente, sino ascendente y descendente, como en una oración exclamativa. Continuamos con la oración “¿pero se están callando entonces?”. Pese a ser una pregunta total, no sigue el patrón entonativo adecuado, sino que queda pronunciada como si siguiese una entonación enunciativa. En realidad, debería seguir el siguiente patrón enunciativo: ascendente, descendente y ascendente nuevamente, que es el propio de una pregunta total.

5.7. Actividad 7

7.1- Debéis explicar las diferencias entonativas que se dan a la hora de pronunciar “¿Las ve usted?”, “¿Por qué me dice usted eso, caramba?” y “¡Es precioso!, una es roja, ¿verdad?”.

7.2- Explica lo que ocurre con el acento a la hora de pronunciar la oración “Pase usted, don Dionisio. Aquí, en esta habitación, le hemos puesto el equipaje.”

7.3- Comenta el total de diptongos que encuentras y clasifícalos en crecientes o decrecientes.

7.4- Teniendo en consideración todos los fonemas consonánticos en cuanto al punto de articulación, encuentra uno de cada tipo y encuentra el único fonema consonántico que no aparece.

7.5- Finalmente, representad el diálogo por parejas, repartíos los papeles de Don Rosario y Dionisio y leed en alto cada uno su parte del diálogo.

Diálogo entre don Rosario y Dionisio

DON ROSARIO. — Pase usted, don Dionisio. Aquí, en esta habitación, le hemos puesto el equipaje.

DIONISIO. — Pues es una habitación muy mona, don Rosario.

DON ROSARIO. — Es la mejor habitación, don Dionisio. Y la más sana. El balcón da al mar. Y la vista es hermosa. (Yendo hacia el balcón.) Acérquese. Ahora no se ve bien porque es de noche. Pero, sin embargo, mire usted allí las lucecitas de las farolas del puerto. Hace

un efecto muy lindo. Todo el mundo lo dice. ¿Las ve usted?

DIONISIO. — No. No veo nada.

DON ROSARIO. — Parece usted tonto, don Dionisio.

DIONISIO. — ¿Por qué me dice usted eso, caramba?

DON ROSARIO. — Porque no ve las lucecitas. Espérese. Voy a abrir el balcón. Así las verá usted mejor.

DIONISIO. — No. No, señor. Hace un frío enorme. Déjelo. (Mirando nuevamente.) ¡Ah! Ahora me parece que veo algo. (Mirando a través de los cristales.) ¿Son tres lucecitas que hay allá a lo lejos?

DON ROSARIO. — Sí. ¡Eso! ¡Eso!

DIONISIO. — ¡Es precioso! Una es roja, ¿verdad?

DON ROSARIO. — No. Las tres son blancas. No hay ninguna roja.

DIONISIO. — Pues yo creo que una de ellas es roja. La de la izquierda.

DON ROSARIO. — No. No puede ser roja. Llevo quince años enseñándoles a todos los huéspedes, desde este balcón, las lucecitas de las farolas del puerto, y nadie me ha dicho nunca que hubiese ninguna roja.

DIONISIO. — Pero ¿usted no las ve?

DON ROSARIO. — No. Yo no las veo. Yo, a causa de mi vista débil, no las he visto nunca. Esto me lo dejó dicho mi papá. Al morir mi papá me dijo: «Oye, niño, ven. Desde el balcón de la alcoba rosa se ven tres lucecitas blancas del puerto lejano. Enséñaselas a los huéspedes y se pondrán todos muy contentos...» Y yo siempre se las enseño...

DIONISIO. — Pues hay una roja, yo se lo aseguro.

DON ROSARIO. — Entonces, desde mañana, les diré a mis huéspedes que se ven tres lucecitas: dos blancas y una roja... Y se pondrán más contentos todavía. ¿Verdad que es una vista encantadora? ¡Pues de día es aún más linda!...

DIONISIO. — ¡Claro! De día se verán más lucecitas...

DON ROSARIO. — No. De día las apagan.

DIONISIO. — ¡Qué mala suerte!

DON ROSARIO. — Pero no importa, porque en su lugar se ve la montaña, con una vaca encima muy gorda que, poquito a poco, se está comiendo toda la montaña...

DIONISIO. — ¡Es asombroso!

Justificación: El fragmento del diálogo perteneciente al primer acto de la obra teatral *Tres sombreros de copa* de Miguel Mihura debe ser representado por los alumnos en parejas. La idea es que cada alumno consiga pronunciar y entonar perfectamente en español.

Temporalización: 30 minutos para completar las partes 7.1, 7.2, 7.3, 7.4. Veinte minutos para su puesta en común y corrección por parte del profesor. 20 minutos para ensayar el diálogo en parejas. Veinte minutos para representar el diálogo delante de sus compañeros.

Contenidos:

- Fonético-fonológicos:

Conocimiento de los fonemas vocálicos, los diptongos, los fonemas consonánticos, el acento y la entonación en español.

Objetivos:

- Pronunciar correctamente en español, además de hacer un uso adecuado del acento y la entonación en español.

Metodología: enfoque comunicativo

Destrezas trabajadas: comprensión escrita, expresión escrita y expresión oral

Tipo de agrupamiento: por parejas.

Materiales: Fotocopias del diálogo para cada alumno.

Desarrollo: El profesor reparte una fotocopia por alumno del diálogo en español. Durante los siguientes 30 minutos, teniendo en cuenta las explicaciones teóricas que se han dado previamente en las anteriores actividades, los alumnos, de manera individual, deben responder a las preguntas 7.1, 7.2, 7.3, 7.4. Durante los próximos veinte minutos se ponen en común las respuestas de todos los alumnos y el profesor corrige. Los siguientes veinte minutos cada uno adopta un rol, bien el de Dionisio, bien el de don Rosario. Deben prepararse el diálogo para representarlo posteriormente delante de sus compañeros. La idea no es memorizarlo, sino leerlo adecuadamente, pronunciado correctamente todo. Durante los siguientes veinte minutos van saliendo las diferentes parejas para representar el diálogo delante de sus compañeros.

Manuales utilizados:

Tres sombreros de copa de Manuel Mihura

Soluciones esperadas:

Las diferencias entonativas entre los enunciados interrogativos “¿Las ve usted?”, “¿Por qué me dice usted eso, caramba?” y “¡Es precioso!, una es roja, ¿verdad?” se resumen en que en las

interrogaciones totales como ¿Las ve usted?, la curva entonativa comienza siendo ascendente, después es descendente y finalmente es ascendente. Por el contrario, en la pregunta “¿Por qué me dice usted eso, caramba?”, la curva entonativa solo asciende y desciende puesto que se trata de una interrogativa parcial. Además, en la palabra “caramba”, la curva vuelve a ser ascendente, puesto que se expresa cierta sorpresa. En el caso de “¡Es precioso!”, la curva entonativa es ascendente y termina siendo descendente puesto que se trata de una oración exclamativa. Finalmente, en la oración “una es roja”, se trata de la entonación de una oración enunciativa, donde la curva entonativa asciende, después se mantiene y finalmente desciende.

En lo referente al acento en la oración “Pase usted, don Dionisio. Aquí, en esta habitación, le hemos puesto el equipaje.”, se comprueba que el acento recae sobre las siguientes sílabas: “pa” de la palabra “pase”, “ted” de la palabra “usted”, “ni” de la palabra “Dionisio”, “quí” de la palabra “aquí”, “es” de la palabra “esta” “ción” de la palabra “habitación”, “he” de la palabra “hemos”, “pues” de la palabra “puesto”, “pa” de la palabra “equipaje”. El resto de sílabas no están acentuadas.

Damos con los siguientes diptongos crecientes /io/, /ue/, /ia/, /ie/, que los podemos encontrar en ejemplos como: Dionisio, puesto, hacia, bien. Sólo damos con un diptongo decreciente, que es /au/, en la palabra “causa”.

Fonemas consonánticos en cuanto al modo de articulación:

-oclusivas: /p/ en “pase”, /t/ en “usted”, /k/ en “Aquí” /b/ en “veo” /d/ en “usted” /g/ en “algo”

-fricativas: /f/ en “farolas”, /θ/ en “lucecitas”, /s/ en “pase”, /j/ en allá y /x/ en “roja”.

-africadas: /dʒ/ en “yendo”

-nasales: /m/ en “mona”, /n/ en “mona” y /ɲ/ en “señor”

-aproximantes: /β/ en “habitación” /ð/ en “toda” /ɣ/ en “apagan”.

-laterales: /l/ en “les”, /ʎ/ en “llevo”

-vibrantes: /r/ en “mirando”, /r/ en “roja”.

/tʃ/ es el único fonema consonántico que no aparece.

6. Conclusiones

Ambos sistemas fonológicos, el del inglés y el del español, son muy dispares en términos vocálicos, consonánticos y prosódicos. A la hora de enseñar español como lengua extranjera a estudiantes cuya lengua materna es el inglés y cuya lengua de herencia es el español, estas diferencias se hacen especialmente notorias. No obstante, los aspectos fonológicos no suelen trabajarse convenientemente mediante ejercicios en las clases. Pese a que su existencia se recoge como un aspecto que debería estar presente en el aula según el PCIC, en el nivel B2, apartado 5 y siguientes, es algo que, tal y como se ha comentado, nunca llega a ponerse en práctica en el aula. Solo se sabe de su importancia.

Precisamente el presente estudio trata acerca de estas carencias en los diferentes manuales de español como lengua extranjera. Teniendo también en consideración que esta disciplina no suele estudiarse y que hay escasa investigación acerca de la misma, la presente investigación muestra una propuesta didáctica para enseñar fonética y fonología en el aula de español. Esta metodología viene acompañada de una serie de actividades que tratan tanto los aspectos vocálicos, consonánticos como prosódicos en español. El objetivo no es sino el de comprobar las diferencias fonéticas y fonológicas entre ambas lenguas y trabajarlas para tratar de paliarlas. La idea es la de que los hablantes de español como lengua de herencia y cuya lengua materna sea el inglés tengan menos dificultades para acercarse a los aspectos fónicos de la lengua española.

7. Referencias bibliográficas

- Achugar, M. (2003). Academic registers in Spanish in the U.S. En A. Roca y C. Colombo (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States, research and practice*. (pp. 96-119). Georgetown University Press.
- Alvord, S. (2010a). Variation in Miami Cuban Spanish interrogative intonation. *Hispania*, 93(2), 235-255.
- Alvord, S. (2010b). Miami Cuban Spanish declarative intonation. *Studies in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 3(1), 3-39.
- Alvord, S., y Rogers, B. (2014). Miami-Cuban Spanish vowels in contact. *Sociolinguistic Studies*, 8(1), 139-170.
- Amador, Bustinduy. A. y Troyano, Gómez. J. (2005). *Encuentros español para inmigrantes*. Servicio de publicaciones Universidad de Alcalá.
- Amengual, M. (2012). Interlingual influence in bilingual speech: Cognate status effect in a continuum of bilingualism. En *Bilingualism: Language and Cognition*, 15(3), 517-530.
- Amengual, M. (2016c). Acoustic Correlates of the Tap-Trill Contrast: Heritage and L2 Spanish Speakers. *Heritage Language Journal* 13 (2): 88-112.
- Andión Herrero, M^a A. (2008a). La diversidad lingüística del español: La compleja relación entre estándar, norma y variedad. En Antonio Moreno Sandoval (Coord.), *El valor de la diversidad [meta]lingüística Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Universidad Autónoma de Madrid.
- Au, T. K., Knightly, L., Jun, S. A., y Oh, J. (2002). Overhearing a language during childhood. *Psychological Science*, 13(3), 238-243.
- Au, T. K., Oh, J., Knightly, L., Jun, S. A. y Romo, L. (2008). Salvaging a childhood language. *Journal of Memory and Language*, 58 (4), 998-1011.
- Beaudrie, S. (2011). Spanish heritage language programs: A snapshot of current programs in the southwestern United States. *Foreign Language Annals*, 44(2), 321-337.
- Benmamoun, E., Montrul, S., y Polinsky, M. (2010). *Prolegomena to heritage linguistics..* Extraído de: <https://www.nhlrc.ucla.edu/pdf/HLwhitepaper.pdf>
- Bernabéu, P. A. (2022). Fonética y fonología. En B. Marqueta, Gracia y N. López, Cortés y A. Ariño, Bizarro. *Avances de la lingüística y su aplicación didáctica*, (pp.13-28). Ediciones Akal.
- Boomershine, A. (2012). What we know about the sound system(s) of heritage speakers of Spanish: Results of a production study of Spanish and English bilingual and heritage speakers. En *XII conferencia acerca de Lingüística Hispánica.*, Universidad de

Florida, Gainesville, FL.

- Colantini, L., Cuza, A., y Mazzaro, N. (2016). Task-related effects in the prosody of Spanish heritage speakers and long-term immigrants. En M. Armstrong, N. Henriksen y M. Vanrell (Eds.), *Intonational Grammar in Ibero-Romance: Approaches across linguistic subfields* (pp. 1- 24). John Benjamins Publishing Company.
- Colombo, C. (1997). Perfil del discurso escrito en textos de hispanohablante: teoría y práctica. En C. Colombo y F. Alarcón (Eds.), *La enseñanza del español a hispanohablantes: Praxis y teoría* (pp. 175-189). Houghton Mifflin.
- Colombo, C. (2000). En vías del desarrollo del lenguaje académico en español en hablantes nativos de español en los Estados Unidos. En A. Roca (Ed.), *Research on Spanish in the United States: linguistic issues and challenges*. (pp. 296-309). Cascadilla Press.
- Colombo, C. (2003). Un enfoque funcional para la enseñanza del ensayo expositivo. En A. Roca and C. Colombo (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States, research and practice*. (pp. 78-96). Georgetown University Press.
- Cummins, J. (1980). The entry and exit fallacy in bilingual education, *NABE Journal* 4(3), 25- 60.
- Cummins, J. (1983). Language proficiency and academic achievement. En O.W. John (Ed.), *Current Issues in Language: Testing Research* (pp. 108-130). Newbury House.
- Cummins, J. (2001). Empowering Minority students: a framework of intervention. En C. Baker and N. H. Hornberger (Eds.), *An Introductory Reader of the writing of Jim Cummins* (pp.175-194). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Heritage Language Teaching in Canadian Schools. En C. Baker y N. H. Hornberger (Eds.), *An Introductory Reader of the writing of Jim Cummins* (pp.252-257). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2001). Empowerment through biliteracy. En C. Baker y N. H. Hornberger (Eds.), *An Introductory Reader of the writing of Jim Cummins* (258-284). Multilingual Matters.
- Ducar, C. (2012). SHL learners' attitudes and motivations: Reconciling opposing forces. En S. Beaudrie y M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (pp.161-178). Georgetown University Press.
- Helmer, K. A. (2011). 'Proper' Spanish is a waste of time: Mexican-origin student resistance to learning Spanish as a heritage language. En L. Scherff & K. Spector (Eds.), *Culturally Relevant Pedagogy* (pp. 135-163). Rowman & Littlefield Education.
- Henriksen, N. (2015). Acoustic analysis of the rhotic contrast in Chicagoland Spanish. En H. Hopp y T. Kupisch (Eds.) *Linguistic Approaches to Bilingualism* (pp. 285-321). John Benjamins Publishing Company.
- Hualde, J. I. (2005). *The Sounds of Spanish*. Cambridge University Press.

- Ingold, C., Rivers, C., Tesser, E., y Ashby, E. (2002). Report on the NFLC/AATSP survey of Spanish language programs for native speakers. *Hispania*, 85(2), 324-329.
- Kim, J. Y. (2011). *Discrepancy between perception and production of stop consonants by Spanish heritage speakers in the United States* (Master's thesis). Korea University, Seoul, South Korea.
- Kim, J. Y. (2015). Perception and production of Spanish lexical stress by Spanish heritage speakers and English L2 learners of Spanish. En E. Willis, P. M. Butragueño y E. Herrera Zendejas (Eds.), *Selected Proceedings of the 6th Conference on Laboratory Approaches to Romance Phonology* (pp. 106-128). Cascadilla Proceedings Project.
- Kondo-Brown, K. (2010). Curriculum development for advancing heritage language competence: Recent research, innovations, and a future agenda. *Annual Review of Applied Linguistics*, 30, 24-41.
- Kuder, E. y Rajiv, R. (2016) Research on Heritage Spanish Phonetics and Phonology: Pedagogical and Curricular Implications. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 5(2), 99-106.
- Ladefoged, P. (2005). *Vowels and Consonants: An introduction to the Sounds of Languages*. Blackwell Publishing.
- Lara, L, F. (1976), *El concepto de norma en lingüística*. El Colegio de México.
- Lorenzo, Barros. R. y Doce, Paz. R.A. (2012). *Cuadernos de español como lengua extranjera*. Servizo de Publicacións e Intercambio científico Campus Vida.
- Lynch, A. (2012). Key concepts for theorizing Spanish as a heritage language. En S. Beaudrie & M. Fairclough (Eds.), *Spanish as a Heritage Language in the United States: The State of the Field* (pp. 79-100). Georgetown University Press.
- Manzanares. V. J. (2002). Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general. *Carabela*, 51(2), 27-45.
- Martínez-Celdrán, E. (1995). En torno a las vocales del español: análisis y reconocimiento, *Estudios de Fonética Experimental*, 7, 95-218.
- Mazzaro, N., Cuza, A., y Colantoni, L. (2016). Age effects and the discrimination of consonantal and vocalic contrasts in heritage and native Spanish. En C. Tortora, M. den Dikken, I. L. Montoya, & T. O'Neill (Eds.), *Romance Linguistics 2013: Selected papers from the 43rd Linguistic Symposium on Romance Languages (LSRL)* (pp. 277-300). John Benjamins Publishing Company.
- Michnowicz, J., y Griffith, L. (2014). Prosodic timing and the “heritage speaker advantage”: Does it apply to suprasegmental features? En *Conferencia de Lingüística Hispánica de 2014*.
- Milroy, James (16 de diciembre de 2002). Language ideologies and the consequences of standardization, *Journal of Sociolinguistics*. <https://doi.org/10.1111/1467-9481.00163>

- Milroy, James y Lesley, Milroy (1985). *Authority in Language. Investigating Language Prescription and Standardization*. Routledge.
- Montrul, S. (27 de julio de 2010). Current issues in heritage language acquisition, *Annual review of Applied Linguistics*. <https://doi.org/10.1017/S0267190510000103>
- Moreno-Fernández, F. (2017). Variedades del español y evaluación. Opiniones lingüísticas de los anglohablantes. En Oteiza Aguirre, D y Mateo, M. Fernández, F. M. (23 de mayo de 2017) *Informes del Observatorio*. Extraído el (3 de junio de 2023) desde <https://doi.org/10.15427/or031-05/2017sp>
- Pascual y Cabo, D., y Rothman, J. (2012). The (il)logical problem of heritage speaker bilingualism and incomplete acquisition. *Applied Linguistics*, 33(4), 450-455.
- Pascual y Cabo, D. y Torres, J. (2022). *Aproximaciones al estudio del español como lengua de herencia*. Routledge Advances in Spanish Language Teaching.
- Olivé, P. D. (1999). *Fonética para aprender español: pronunciación*. Edinumen.
- Olivé, P. D. (2004). La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera. *RedELE: revista electrónica de didáctica / español lengua extranjera*, 1 (10), (pp.1-8).
- Potowski, K. (2013). Heritage learners of Spanish. En K. Geeslin (Ed.), *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition* (pp. 404-422). WileyBlackwell.
- RAE [RAEinforma]. (14 de noviembre de 2013). Puesto que la terminación -ng es ajena a la morfofonología del español, las voces inglesas con esa terminación. Tuit. <https://twitter.com/RAEinforma/status/400985272386871296>
- Rao, R. (2014). On the status of the phoneme /b/ in heritage speakers of Spanish, *Sintagma*, 26, 37-54.
- Rao, R. (2015). Manifestations of /bdg/ in heritage speakers of Spanish, *Heritage Language Journal*, 12(1), 48-74.
- Rao, R. (2016). On the nuclear intonational phonology of heritage speakers of Spanish. En D. Pascual y Cabo (Eds.), *Advances in Spanish as a Heritage Language*. John Benjamins Publishing Company.
- Rao, Rajiv y Amengual, M. (2022). *La fonética y fonología del español como lengua de herencia*. Routledge Advances in Spanish Language Teaching.
- Real Academia Española y Asociación de Academias de la Lengua Española *Diccionario panhispánico de dudas (DPD)* [en línea], <https://www.rae.es/dpd/acento>. (27 de marzo de 2024).
- Renard, R. (1977). *La méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Didier.
- Robles-Puente, S. (2014). *Prosody in contact: Spanish in Los Angeles* (Tesis doctoral). The University of Southern California.

- Ronquest, R. (2012). *An acoustic analysis of heritage Spanish vowels*. Bloomington Publishing.
- Ronquest, R. (2013). An acoustic examination of unstressed vowel reduction in heritage Spanish. En C. Howe, S. Blackwell y M. Lubbers Quesada (Eds.), *Selected Proceedings of the 15th Hispanic Linguistics Symposium* (pp. 151-171). Cascadia Proceedings Project.
- Ronquest, R. (2016). Stylistic Variation in Heritage Spanish Vowel Production. *Heritage Language Journal*.13 (2), 275-97.
- Said-Mohand, A. (2011). The teaching of Spanish as a heritage language: Overview of what we need to know as educators. *Porta Linguarum*. 16 (17), 89-104.
- Schwartz, M^a. A. (2003). ¡No me suena! Heritage Spanish speakers' writing strategies. En A. Roca y M^a. C. Colombi (Eds.), *Mi lengua: Spanish as a heritage language in the United States, research and practice*. (pp. 235-256). Georgetown University Press.
- Statista Research Department. (07 de marzo de 2024). *Statista*. <https://es.statista.com/estadisticas/1265654/poblacion-hispana-de-estados-unidos-por-pais-de-origen/>
- Trubetzkoy, N. (1939), *Principios de Fonología*, Madrid, Cincel (numerosas ediciones de la traducción española)
- Valdés, G. (1981). Pedagogical implications of teaching Spanish to the Spanish-speaking in the United States. En G. Valdés, A. Lozano y R. García-Moya (Eds.), *Teaching Spanish to the Hispanic Bilingual in the United States: Issues, Aims, and Methods*. New York: Teachers College Press, 3-29.
- Valdés, G. (1998). *The construct of the near-native speaker in the foreign language profession: Perspectives on ideologies about language*. En ADFL Bulletin: 151-60.
- Valdés, G. (2000). *Introduction*. In *Spanish for Native Speakers*. AATSP Professional Development Series Handbook for Teachers K-16 (pp. 1-20). New York: Harcourt College.
- Valdés, G. (2001). Heritage language students: Profiles and possibilities, en J. Peyton, D. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 37-80). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics.
- Van Deusen-Scholl, N. (2003). Toward a definition of a heritage language: Sociopolitical and pedagogical considerations, en *Journal of Language, Identity, and Education*, 2, 211-230. doi:10.1207/S15327701JLIE0203
- Villa, J. D. (1996). Choosing a 'Standard' variety of Spanish for the instruction of Native Spanish Speakers in the US. *Foreign Language Annals*, 29 (2), 192-199.
- Villar, C. M. (2015). Consideraciones sobre el español como lengua heredada y la escritura académica. *Revista Nebrija de Lingüística aplicada a la enseñanza de las lenguas*.19, 1-4.

Wiley, T. (2001). On defining heritage languages and their speakers. En J. Peyton, D. Ranard, y S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a National Resource* (pp. 29-36). McHenry, IL: Center for Applied Linguistics and Delta Systems.

Willis, E. (2005). An initial examination of Southwest Spanish vowels. *Southwest Journal of Linguistics*, 24, 185-198.