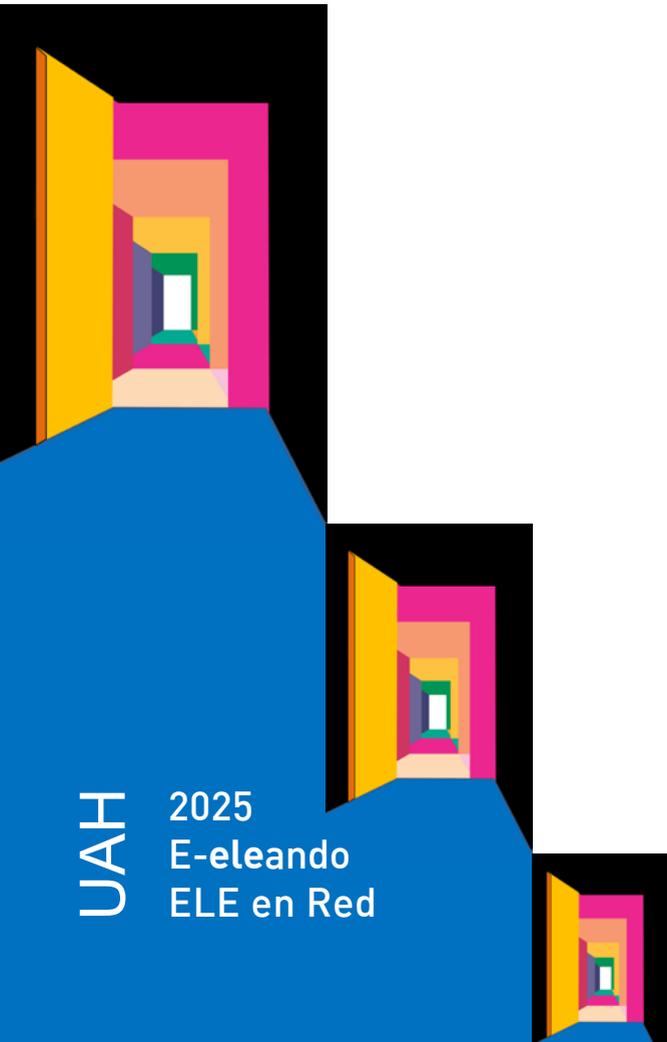


Dificultades en la Enseñanza de la Fonética Española a Angloparlantes

Antonio Sierra Lozano



UAH 2025
E-eleando
ELE en Red

37

E-eleando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

Directora

Ana María CESTERO MANCERA (Universidad de Alcalá, España)

Secretaria

Arantxa GARCÍA DE SOLA RUBIO (Universidad de Alcalá, España)

Editora

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Comité de Expertos

Marta ALBELDA MARCO (Universitat de València, España)

Fátima ÁLVAREZ LÓPEZ (Instituto Cervantes de Berlín
y Universidad Libre de Berlín, Alemania)

Elisa BORSARI (Universidad de Córdoba, España)

Laura CAMARGO FERNÁNDEZ (Universitat de les Illes Balears, España)

Sonia EUSEBIO HERMIRA (International House Madrid
y Universidad Complutense de Madrid, España)

María del Carmen FERNÁNDEZ LÓPEZ (Universidad de Alcalá, España)

María Loreto FLORIÁN REYES (Escuela Oficial de Idiomas de Madrid, España)

Marta GARCÍA GARCÍA (Universität Göttingen, Alemania)

María José GELABERT (Editorial EDINUMEN, España)

María Luisa GÓMEZ SACRISTÁN (Instituto Cervantes de Budapest, Hungría)

José Ramón GÓMEZ MOLINA (Universitat de València, España)

María Jesús MADRIGAL LÓPEZ (Alcalíngua, Universidad de Alcalá, España)

Manuel Martí Sánchez (Universidad de Alcalá, España)

María del Mar MARTÍN DE NICOLÁS MORENO (Universidad de Heidelberg, Alemania)

Beatriz MÉNDEZ GUERRERO (Universidad Autónoma de Madrid, España)

Elizabeth MIRAS PÁEZ (UDIMA, España)

Francisco MORENO FERNÁNDEZ (Universidad de Alcalá, España
y Universidad de Heildeberg, Alemania)

Zaida NÚÑEZ BAYO (Universidad de Alcalá, España)

Florentino PAREDES GARCÍA (Universidad de Alcalá, España)

Inmaculada PENADÉS MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Ana M.^a RUIZ MARTÍNEZ (Universidad de Alcalá, España)

Patricia SÁEZ GARCERÁN (Universidad Alfonso X El Sabio, España)

Begoña SANZ SÁNCHEZ (IES José Saramago, Comunidad de Madrid, España)

José SIMÓN GRANDA (Universidad de Alcalá, España)

Clara UREÑA TORMO (Universitat Politècnica de València)

Reservados todos los derechos. Queda prohibida, salvo excepción prevista en la ley, cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública y transformación de esta obra sin contar con la autorización de los titulares de propiedad intelectual. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (arts. 270 y sigs., Código Penal). El Centro Español de Derechos Reprográficos (www.cedro.org) vela por el respeto de los citados derechos.

Esta publicación ha sido financiada por el Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y por el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá.



EDITORIAL
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ



MÁSTER UNIVERSITARIO EN FORMACIÓN DE PROFESORES
DE ESPAÑOL COMO LENGUA EXTRANJERA



MÁSTER EN ENSEÑANZA
DE ESPAÑOL COMO
LENGUA EXTRANJERA

© Antonio Sierra Lozano

Editan: Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá
Colegio San José de Caracciolos
C/ Trinidad, 5 • 28801 Alcalá de Henares (Madrid, España)
Web: <https://e-leando.web.uah.es>

Editorial Universidad de Alcalá, 2025
Plaza de San Diego, s/n.º • 28801, Alcalá de Henares (España)
Web: uah.es

Difusión y redes: Arantxa García de Sola Rubio

El Máster Universitario en Formación de Profesores de Español de la Universidad de Alcalá y el Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera, estudio propio de la Universidad de Alcalá, no se hacen responsables de las ideas vertidas en este texto, así como tampoco lo son de la originalidad del mismo, ni de que en él se cumplan los cánones establecidos por la ley en reprografía.

e-ISSN: 2530-7606
<https://e-leando.web.uah.es>

Índice

1. INTRODUCCIÓN	6
2. LOS SISTEMAS FONÉTICOS DEL INGLÉS Y DEL ESPAÑOL	9
2.1. Sistema fonético y sonidos del inglés	10
2.1.1. Fonemas consonánticos y vocálicos del inglés	10
2.1.2. Alófonos del inglés	11
2.1.3. Reglas fonotácticas del inglés	13
2.2. Sistema fonético y sonidos del español	14
2.2.1. Fonemas consonánticos y vocálicos del español	14
2.2.2. Alófonos del español	15
2.2.3. Reglas fonotácticas del español	16
3. ANÁLISIS CONTRASTIVO ENTRE EL INGLÉS Y EL ESPAÑOL	18
3.1. Nivel segmental	19
3.1.1. Vocales	19
3.1.2. Consonantes	20
3.2. Nivel suprasegmental	26
3.2.1. El acento	26
3.2.2. La entonación y el tono	27
3.2.3. El ritmo	30

4. PREVISIÓN DE DIFICULTADES E IMPLICACIONES DIDÁCTICAS	32
4.1. Predicciones y previsión de dificultades.....	33
4.1.1. Dificultades en el sistema consonántico	34
4.1.2. Dificultades en el sistema vocálico	36
4.1.3. Dificultades en el nivel suprasegmental	37
4.2. Implicaciones didácticas y estrategias de corrección	37
4.2.1. Propuestas para la corrección de los errores	40
5. RECOMENDACIONES PARA FUTURAS INVESTIGACIONES	43
6. CONCLUSIÓN.....	45
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47

1. Introducción

La enseñanza del español en el Reino Unido ha experimentado un notable crecimiento en las últimas décadas. Cada año, un mayor número de estudiantes deciden aprender español como segunda lengua o como lengua extranjera dada su importancia en el contexto global actual. En virtud del creciente número de hablantes nativos y la relevancia del idioma en diversos ámbitos como la economía, la cultura o el turismo, el español se ha convertido en la segunda lengua más estudiada en el país anglosajón, superando ampliamente al alemán y situándose muy cerca del francés (Instituto Cervantes 2021). Sin embargo, muchos estudiantes británicos encuentran en la adquisición de la fonética española un desafío significativo.

La pronunciación desempeña un papel fundamental a la hora de comunicar nuestras ideas, especialmente durante el proceso de aprendizaje de un nuevo idioma. El ser capaz de expresarse con una pronunciación clara es clave para llevar a cabo una comunicación efectiva y evitar así posibles malentendidos que puedan derivar en una situación incómoda. A pesar de la importancia de la pronunciación en el aprendizaje de una segunda lengua, la enseñanza de la fonética ha sido tradicionalmente una de las áreas menos trabajadas en el aula de Español como Lengua Extranjera (ELE). Factores como la complejidad de su incorporación en la enseñanza (Sabas Elías 2013) o la creencia errónea de que el español es una lengua fácil de pronunciar (Poch 2009; Villaescusa 2009) han contribuido a esta situación. Como resultado, muchos estudiantes, a pesar de tener un buen dominio de la gramática y el vocabulario, consideran un desafío el ser capaces de expresarse oralmente en español y comprender las sutilezas fonéticas del idioma cuando otros les hablan. En consecuencia, resulta crucial llevar a cabo un proceso de investigación riguroso en este tema con el fin de

establecer estas complicaciones y desarrollar estrategias pedagógicas efectivas que las aborden, ya que así podremos contribuir a fortalecer la capacidad comunicativa de los aprendientes, de modo que puedan expresarse con una mayor confianza y eficacia en la nueva lengua.

Las diferencias fonológicas entre el inglés y el español son notables, y estas no solo afectan a la pronunciación de los aprendientes, sino que también pueden influir en su comprensión auditiva y fluidez, impactando negativamente en la competencia comunicativa global de los alumnos. Partiendo de estas ideas, esta monografía tiene como objetivo principal identificar los obstáculos a los que se enfrentan los angloparlantes, en concreto los ingleses, al estudiar la fonética española. Mediante un análisis contrastivo entre ambas lenguas se busca identificar las dificultades más salientes de los alumnos ingleses, al igual que las implicaciones didácticas que estas conllevan. Como se ha mencionado previamente, el Reino Unido está experimentando un creciente aumento en torno a la enseñanza del español, y a medida que crece el interés por el aprendizaje del idioma, se vuelve aún más necesario conocer y prever las áreas en las que surgirán un mayor número de problemas, y en qué medida se podrán llevar a cabo acciones para solventarlas en el aula.

Para lograr esto, el presente estudio se estructura en cinco partes. En primer lugar, se comenzará con una exposición de los sistemas de sonidos del inglés y el español de forma independiente. En segundo lugar, se hará una comparación con un análisis contrastivo entre ambos sistemas. En tercer lugar, se realizará una predicción de las dificultades más notorias de los aprendientes teniendo el análisis como base. Y en cuarto lugar se presentarán una serie de estrategias y ejercicios para su corrección. Finalmente se concluirá con un quinto apartado donde se expondrán recomendaciones para futuras investigaciones que puedan ayudar a expandir y completar la bibliografía actual sobre el tema.

Para la elaboración de esta monografía, se han seguido diversas metodologías de investigación. En primer lugar, se ha realizado una revisión bibliográfica exhaustiva de fuentes académicas relevantes sobre la fonética del inglés y el español, así como sobre la enseñanza de la fonética en ELE. A continuación, se ha llevado a cabo un análisis contrastivo de los sistemas de sonidos de ambas lenguas para identificar las diferencias clave que podrían presentar dificultades para los angloparlantes. Y finalmente, se ha elaborado un inventario con propuestas de corrección basadas en la literatura actual.

Durante la búsqueda bibliográfica, se ha tratado de incluir estudios recientes y clásicos para proporcionar una visión amplia y actualizada del tema. Se han consultado tanto artículos académicos como libros especializados, tesis y publicaciones de organismos relevantes en la enseñanza del español, como el Instituto Cervantes. Además, se ha prestado especial atención a investigaciones que abordan concretamente el proceso de enseñanza-aprendizaje en aprendientes ingleses, con el fin de obtener un marco teórico sólido y bien fundamentado.

2. Los sistemas fonéticos del inglés y del español

Antes de adentrarnos en el análisis contrastivo y exponer las dificultades que enfrentan los aprendientes anglófonos a la hora de aprender la fonética española, es crucial comprender las peculiaridades de cada uno de los sistemas fonéticos que van a tratarse. Tanto el inglés como el español son dos idiomas globales, extendidos por todos los continentes y utilizados en una amplia variedad de contextos por millones de hablantes. Debido a su vasta extensión geográfica, han surgido numerosas variedades y dialectos que difieren sutilmente entre sí. Estas diferencias son evidentes en campos como el léxico y la semántica, pero se acentúan más aún al examinar la fonética y los sonidos distintivos de cada una de las variedades. Sería utópico realizar una exposición detallada de los sistemas fonéticos de todas las variedades del español y del inglés en un estudio de estas características, ya que, a pesar de que muchas variedades compartan sus fonemas, sus sistemas fonéticos difieren en gran medida. Por tanto, para evitar complicaciones, esta monografía se centrará específicamente en la variedad estándar del español peninsular y en el inglés británico estándar, también conocido como *Received Pronunciation* (RP), o preferiblemente *Southern Standard British English* (SSBE) (Hughes *et al.* 2012), al ser las variedades más representativas de nuestro entorno más próximo.

Teniendo esto en consideración, según Valenzuela (2002), los sistemas fonéticos de las lenguas están formados por tres elementos. En primer lugar, el inventario de sonidos de dicha lengua, esto es, sus fonemas; en segundo lugar, las diferentes manifestaciones de estos fonemas en el habla real, sus alófonos; y, por último, las reglas de combinación de sonidos que se permiten en la lengua, es decir, la fonotáctica. Conocer estos tres aspectos resulta esencial para entender cómo funcionan los sistemas fonéticos de las lenguas que vamos a tratar, y nos servirá como base para contrastarlas más adelante.

2.1. Sistema fonético y sonidos del inglés

2.1.1. Fonemas consonánticos y vocálicos del inglés

	labial	labio-dental	dental	alveolar	post alveolar	palatal	velar	glottal
plosive	p b			t d			k g	
nasal	m			n			ŋ	
affricate					tʃ dʒ			
fricative		f v	θ ð	s z	ʃ ʒ			h
approximant	w			l r		j		

Tabla 1: Fonemas consonánticos del inglés. Adaptado de McMahon (2002: 53)

Comúnmente, se considera que el inventario fonémico del inglés está compuesto por un total de 44 sonidos, 24 de ellos consonánticos y 20 vocálicos (Gut 2009). Al contrario de lo que pasa con los fonemas vocálicos, el número de consonantes inglesas es aceptado de manera general por la mayoría de los lingüistas (Bizzocchi 2017). Las 24 consonantes pueden clasificarse de diferentes maneras según su punto de articulación, su modo de articulación o su sonoridad. Según su modo de articulación encontramos: seis oclusivas, /p b t d k g/; nueve fricativas, /f v θ ð s z ʃ ʒ h/, tres nasales, /m n ŋ/; dos africadas, /tʃ dʒ/; y cuatro aproximantes, /l r w j/. Según su punto de articulación encontramos: tres bilabiales, /p b m/; dos labiodentales /f v/; dos dentales, /θ ð/; seis alveolares, /t d n s z l r/; cuatro postalveolares, /ʃ ʒ tʃ dʒ/; tres velares /k g ŋ/; y una glotal /h/. Finalmente, según su sonoridad encontramos quince consonantes sordas /p t k m n ŋ tʃ f θ s ʃ h w l j/ y nueve sonoras /b d g dʒ v ð z ʒ r/. Los fonemas /w/ y /j/ son considerados semivocales, es decir fonemas vocálicos pero que funcionan como consonánticos dentro de una sílaba (Rogers 2000).

En lo que respecta a los fonemas vocálicos, las clasificaciones varían al existir diferentes criterios para organizar las vocales. Comúnmente suelen incluirse monoptongos y diptongos en las clasificaciones, por esto el elevado número de vocales que tradicionalmente se le atribuyen al inglés. Diferentes lingüistas como Bizzocchi (2017) achacan este hecho a que en el inglés la realización fonémica de varios sonidos vocálicos ocurre comúnmente como unidades indivisibles. Por ejemplo, el grupo [eɪ] que aparece en palabras como *late* o *cake*,

formado por los fonemas [e] e [ɪ], se tiene en cuenta como un único fonema al aparecer representado por la letra "a". Como se muestra en la figura siguiente, en el inglés existen realmente 12 vocales puras o monoptongas, que se diferencian entre sí según su duración. Existen un total de cinco vocales largas /a: e: i: ɔ: u:/ y siete cortas /æ ʌ e ə ɪ ɒ ʊ/. Los ocho fonemas vocálicos restantes son /aɪ eɪ ɔɪ aʊ əʊ eə ɪə ʊə/, que son resultado de la unión de las vocales puras con una de las semivocales /w/ y /j/, representadas por /ʊ/ e /ɪ/. La presencia de /ə/ es producto de una neutralización de /ɪ/, que en posición inacentuada desciende a /ə/ (Bizzocchi 2017).

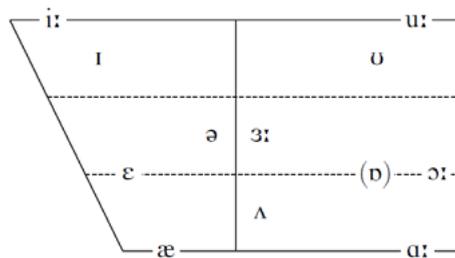


Figura 1. Fonemas vocálicos del inglés. Adaptado de McMahon (2002: 75)

2.1.2. Alófonos del inglés

Ladefoged (2011) define los alófonos como las diferentes variantes de un fonema. Estas variantes ocurren en el habla real y están condicionadas por el contexto en el que se produce el fonema, por lo que pueden establecerse una serie de normas o generalizaciones que nos ayudan a ver dónde aparecen dichas variaciones. Como puede verse en la figura 2 que se muestra a continuación, los alófonos suelen aparecer principalmente en las oclusivas, y en algunas fricativas, aproximantes y nasales (Gut 2009).

/p,t,k/	[p ^h], [t ^h], [k ^h]	as only consonant before stressed vowel
	[ʔp], [ʔt], [ʔk]	syllable-final after vowels
	[p], [t], [k]	elsewhere
/p,t,k,b,d,g/	[p ^ʷ], [t ^ʷ], [k ^ʷ], [b ^ʷ], [d ^ʷ], [g ^ʷ]	before other plosives and at the end of an utterance
	[p ^w], [t ^w], [k ^w], [b ^w], [d ^w], [g ^w]	before rounded segment
/k,g/	[k̟], [g̟]	before front vowel
	[k], [g]	elsewhere
/h,d,g,z,v,ð/	[h̟], [d̟], [g̟], [z̟], [v̟], [ð̟]	next to voiceless sounds, before and after silence
	[b], [d], [g], [z], [v], [ð]	elsewhere
/t,d/	[t̟], [d̟]	before interdental consonant
	[ʔ]	in syllable-final position
/n/	[n̟]	before a dental fricative
	[n:]	before voiced obstruent in the same syllable
	[n]	elsewhere
/m/	[m̟]	before labiodentals
	[m]	elsewhere
/l/	[l̟]	after vowel
	[l̟]	after voiceless plosive
	[l̟]	after dental consonant
	[l]	elsewhere
/ɹ,w,j/	[ɹ̟], [w̟], [j̟]	after a voiceless plosive
	[ɹ], [w], [j]	elsewhere

Figura 2. Alófonos del inglés. Adaptado de Gut (2009: 57)

Entre los alófonos más recurrentes encontramos la aspiración de las oclusivas /p t k/ en posición inicial de palabra o sílaba, como en *pea*, *tea* o *key*; la glotalización de las oclusivas /p t k/ en posición codal después de vocal, como en *cup* o *hit*; el ensordecimiento de las oclusivas /b d g/ cuando están precedidas de un sonido sonoro o seguidas de un silencio, como en *obtuse*; o la velarización de la lateral /l/ cuando se encuentra en posición codal después de una vocal, como en *pill* (Gut 2009).

2.1.3. Reglas fonotácticas del inglés

Cuando hablamos de reglas fonotácticas, nos referimos al conjunto de restricciones y limitaciones que condicionan el lugar en el que pueden aparecer los sonidos en una lengua. En el caso del inglés, la mayoría de estas restricciones ocurren en las posiciones de ataque y de coda. Por ejemplo, la fricativa /h/ solo puede ocurrir en posición inicial -como en *help* o *hot*-, mientras que la nasal /ŋ/ únicamente aparece en posición codal -como en *sing* o *jumping*- (Harley 2003; Solijonov 2023).

En inglés está permitida la combinación de hasta tres consonantes en posición de ataque en palabras monosilábicas, aunque hay restricciones a las consonantes que pueden aparecer juntas. Cuando encontramos dos consonantes en posición de ataque, la primera de ellas siempre será una obstruyente (una oclusiva, fricativa o africada), mientras que la segunda podrá ser cualquiera menos una obstruyente sonora. Dicho de otra manera, la segunda consonante podrá ser una oclusiva o fricativa sorda, una nasal, una líquida o una semivocal, pero no una oclusiva o fricativa sonora. De este modo, por ejemplo, encontraremos palabras como *snit* /'snɪt/ y *dwel* /'dweɪ/, pero no otras como **sgill* /'sgɪl/, o **dzell* /'dzel/ (Harley 2003).

Las africadas /tʃ/ y /dʒ/ y la fricativa /h/ no pueden aparecer en posiciones de ataque complejas. Es decir, no pueden combinarse con otras consonantes al inicio de palabra o sílaba; y las semivocales /j/ y /w/ no pueden aparecer en posición codal (Harley 2003).

En el caso de palabras con tres consonantes seguidas en posición de ataque, las restricciones son aún mayores. La primera consonante siempre debe ser /s/, seguida por una oclusiva sorda /p t k/ y luego bien una líquida /l r/ o una semivocal /j w/. Para poder tener tres consonantes en posición codal, la primera de ellas debe ser una nasal o una líquida, y estar seguida por una pareja de consonantes sordas, una de las cuales debe ser /t/ o /s/ (Harley 2003; Solijonov 2023).

2.2. Sistema fonético y sonidos del español

2.2.1. Fonemas consonánticos y vocálicos del español

Según la Real Academia Española (2010), en el español peninsular existen un total de 24 fonemas; 19 de ellos son consonánticos y 5 vocálicos. El español peninsular estándar se considera una de las variedades más conservadoras del castellano, diferenciándose en gran medida de otras variedades más septentrionales de la península ibérica e Hispanoamérica. Como se ve en la figura 3, incluso mantiene la lateral palatal /ʎ/ en determinadas zonas, aunque este fonema está desapareciendo muy rápidamente (Hualde 2014).

De igual forma que en el inglés, podemos clasificar los fonemas consonánticos españoles siguiendo los mismos tres criterios. Según su modo de articulación, encontramos: seis oclusivas /p b t d k g/, cinco fricativas /f θ s ʃ x/, una africada /tʃ/, tres nasales /m n ɲ/, dos laterales /l ʎ/ y dos vibrantes /r r̄/. Según su punto de articulación encontramos: cuatro consonantes labiales /p b f m/, tres dentales /t d θ/, cinco alveolares /s n l r r̄/, cuatro palatales /j ʃ ɲ ʎ/ y tres velares /k g x/. Y según su sonoridad encontramos ocho consonantes sordas /p t k f θ s x ʃ/ y once sonoras /b d g j m n ɲ l ʎ r r̄/ (Hualde 2014; Navarro 1918).

	Labial	Dental	Alveolar	(Pre)palatal	Velar
Oclusivas	p b	t d			k g
Fricativas	f	(θ)	s		(j) x
Africadas				tʃ	
Nasales					ɲ
Laterales			l		(ʎ)
Vibr. simple			r		
Vibr. múltiple			r̄		

Figura 3. Fonemas consonánticos del español (Hualde 2014: 98)

Los fonemas vocálicos del español son relativamente simples comparados con los de otras lenguas. Los cinco fonemas son /i e a o u/, que pueden clasificarse según su dimensión vertical en altas /i u/, medias /e o/ y bajas /a/; y según su dimensión horizontal en anteriores /i e/, centrales /a/ y posteriores /o u/. Una característica intrínseca de las vocales españolas es su alto grado de tensión. Esto implica que deben ser producidas con una tensión muscular y claridad mayores que las vocales laxas o relajadas que se encuentran en otras lenguas (Hualde 2014).

	Anteriores	Central	Posteriores
Altas	i		u
Medias	e		o
Baja		a	
	No redondeadas		Redondeadas

Figura 4. Fonemas vocálicos del español (Hualde 2014: 114)

2.2.2. Alófonos del español

En español encontramos las principales variaciones alofónicas en las consonantes oclusivas sonoras /b d g/, la lateral /l/, la nasal /n/ y la fricativa alveolar /s/. Al igual que en el inglés, los alófonos del español se presentan en *distribución complementaria* (Quilis 2010: 13). Esto significa que la aparición de cada alófono puede predecirse por el contexto en el que aparece el sonido, ya que cuando uno de ellos ocurre, no puede ocurrir el otro.

En primer lugar, las oclusivas sonoras /b d g/ tienen dos alófonos. Las oclusivas [b d g] aparecen después de pausas y nasales¹, mientras que en el resto de los contextos ocurren las variantes alofónicas aproximantes [β ð γ]. Por ejemplo, la palabra *ámbar* se pronuncia como [b] oclusiva, pero *habano* con [β] aproximante; o *andar* que se produce como [d] oclusiva, pero *adiós* con [ð] aproximante (Cantero 2003).

¹[d] puede aparecer también después de una lateral.

En segundo lugar, la lateral /l/ tiene cuatro alófonos que varían según el sonido de la consonante que tenga a continuación. La lateral alveolar [l] es la más común y ocurre en posición silábica prenuclear, como en *pala*, o en posición silábica postnuclear cuando va seguida de vocal, pausa o una consonante que no sea dental o palatal, como en *mal* o *bolsa*. La lateral dental sonora [l̪], ocurre delante de las dentales /t/ y /d/, como en la palabra *altar*. La lateral interdental [l̟], aparece antes de /θ/, como en *alzar*. Y finalmente, la lateral palatalizada [lʲ], ocurre antes de una consonante palatal como en las frases *el llavero* o *el hielo*, casi idéntico al fonema /ʎ/ (Martínez *et al.* 2003; Quilis 2010).

Con la nasal /n/ ocurre algo parecido que con la lateral /l/. El punto de articulación de la consonante varía según el sonido que tenga a su lado, dando lugar a ocho alófonos. Encontramos: la alveolar [n], que aparece antes de consonantes alveolares o en posición de ataque; la bilabial [m] que ocurre antes de las oclusivas /b/ y /p/, como en la palabra *invierno* o el sintagma *un beso*; la labiodental [ɱ] antes de la fricativa labiodental /f/, como en *ánfora*; la interdental [ɲ] antes de /θ/, como en *encía*; la dental [ɳ] antes de /t/ y /d/, como en *antes*; la palatal [ɲʲ] antes de palatales, como en *ancha*; la velar [ŋ] antes de velares, como en *banco*; y la uvular [ɴ] antes de uvulares como en *enjuto* (Martínez 2000; Martínez *et al.* 2003; Valenzuela 2002).

Por último, la fricativa alveolar /s/ presenta otros dos alófonos principales. Por un lado, la áptico-alveolar sorda [s], ocurre en posiciones de ataque, en palabras como *son* o *sal*; en posición intervocálica, como en *mesa*; o en posición final de palabra, como en, *además*. Por otro lado, encontramos la áptico-alveolar sonora [z], que aparece cuando el fonema precede a consonantes sonoras, como en *mismo* o *rasgo* (Cárdenas 1960).

2.2.3. Reglas fonotácticas del español

En lo que respecta a la combinación de sonidos, el español es un idioma relativamente prohibitivo debido a su naturaleza como lengua de compás silábico (Cuenca 2017). Las lenguas de compás silábico o ritmo silábico - *syllable-timed* en inglés- generalmente tienen estructuras silábicas más restrictivas por lo que la combinación de grupos consonánticos complejos es muy limitada (Lahoz 2012).

En posición de ataque podemos encontrar hasta dos consonantes seguidas. Cuando hay una sola consonante podemos encontrar cualquier fonema consonántico del inventario del español, excepto en caso de que sea inicio de palabra, donde la vibrante simple /r/ no podrá aparecer. Si tenemos una sílaba con posición de ataque compleja, el primer fonema debe ser una oclusiva /p t k b d g/ o la fricativa /f/ y el segundo únicamente podrá ser una de las líquidas /r/ o /l/ (Alba 2001). La combinación de los fonemas /t + l/ no está permitida al inicio de palabra en el español estándar de España, aunque es común en otras partes del mundo hispano, como en el español mexicano por influencia de las lenguas aztecas. En el caso de encontrar este grupo seguramente sea en posición de coda, pero no en final de palabra, o en palabras donde cada fonema pertenezca a sílabas distintas (Lahoz 2012; Parker 1991).

Las vocales españolas pueden aparecer en cualquier lugar de la palabra, aunque las vocales altas /i/ y /u/ son raras en posición de final de palabra debido a la evolución histórica del español (Alba 2001). La combinación de fonemas vocálicos está permitida hasta un máximo de tres seguidos. En castellano son comunes los diptongos, que se clasifican en: crecientes /ua ue uo ia ie io iu ui/ y decrecientes /ai ei oi au eu ou/, y los triptongos que son: /iaí ieí uai uai/. La sucesión de tres sonidos vocálicos en una misma sílaba ocurre normalmente en las conjugaciones verbales, específicamente en la segunda persona del plural del presente de los modos infinitivo y subjuntivo, como en *limpiáis* o *acariciéis*. Su aparición fuera de verbos es poco común, limitándose a palabras como *Uruguay*, *Paraguay*, *buey* o *vieira* (Lahoz 2012).

Finalmente, en posición codal al final de palabra únicamente podremos encontrar codas simples formados por una única consonante², principalmente /r s l n d θ/. Los fonemas /x/ y /k/ ocurren con poca frecuencia solo en palabras como *reloj* o *coñac*. En posición codal en mitad de palabra podremos encontrar codas complejos que consistan en uno de los fonemas /p b d n l r k/ seguidos de la fricativa alveolar /s/, como en *inspector* o *perspicaz* (Alba 2001; Lahoz 2012).

² Existen algunas excepciones como el caso de *tórax*, terminado en /ks/; o *bíceps*, terminado en /ps/.

3. Análisis contrastivo entre el inglés y el español

Este apartado se va a centrar en la comparación de los sistemas fonológicos presentados en el apartado anterior mediante un análisis contrastivo. Después de haber examinado los inventarios fonémicos de cada lengua de manera individual, resulta crucial realizar una comparación o contraste que nos permita visualizar de manera más clara las diferencias y las similitudes que hay entre ambos sistemas. Dado que el inglés y el español son dos lenguas ampliamente estudiadas y enseñadas en contextos de aprendizaje de idiomas, tener una panorámica general de los aspectos en los que difieren y se asemejan puede ser de gran utilidad tanto para alumnos como para profesores.

En primer lugar, nos enfocaremos en los aspectos del nivel segmental, tal como se exploró en el apartado anterior. Y en segundo, abordaremos el nivel supra-segmental, el cual será tratado por primera vez en esta sección del estudio, pero no por ello tiene menor importancia en el aprendizaje de la fonética de una segunda lengua.

3.1. Nivel segmental

3.1.1. Vocales

Para comenzar esta sección, vamos a empezar hablando de las vocales. En ambas lenguas encontramos las mismas cinco grafías para representar las vocales (a e i o u), sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, en inglés hay un total de doce fonemas vocálicos³, mientras que en el español existen solamente cinco.

Las vocales inglesas y españolas se diferencian en tres puntos principales: la duración, la cualidad y la tensión (Monroy 1981). Que el inglés tenga más del doble de vocales que el español no es algo chocante puesto que es una lengua en la que las vocales se diferencian por su duración. Por ejemplo, encontramos pares de palabras donde la duración de la vocal es el único factor que diferencia los significados, como en *fill* /fɪl/ y *feel* /fi:l/ o *cot* /kɒt/ y *caught* /kɔ:t/ (Silva 2022). En español, en cambio, aunque la duración de las vocales varíe ligeramente, no existen vocales “propriadamente largas” (Navarro 1918:153), por lo que su número es obviamente menor.

Por otro lado, la cualidad de una vocal está determinada fundamentalmente por la forma y posición de la boca y la lengua. En las vocales españolas, el movimiento de la mandíbula, los labios y la lengua suele ser simultáneo, por lo que la articulación de los sonidos es más clara y pura que la de las vocales inglesas (Cárdenas 1960). Si nos centramos en las vocales cortas, el inglés presenta las anteriores /æ e ɪ/, las centrales /ʌ ə/ y las posteriores /ɒ ʊ/, mientras que en español encontramos las anteriores /e i/, la central /a/ y las posteriores /o u/. Podemos observar que en el inventario fonémico inglés se encuentran la vocal media central *schwa* /ə/, presente en palabras como *about* /ə'baʊt/, y la vocal casi abierta anterior no redondeada /æ/, como en *cat* /kæt/, que no existen en el inventario español (Silva 2022). Según Cárdenas (1960), siendo rigurosos, ninguna de las vocales del inglés es idéntica a las del español. Por ejemplo, la vocal «e» española es una vocal media anterior no redondeada [e], en cambio la inglesa es una vocal semiabierta anterior no redondeada [ɛ]. De forma similar, si nos fijamos en la «o» en español encontramos una vocal media posterior redondeada [o], pero en inglés una vocal semiabierta posterior redondeada [ɔ].

³ Doce fonemas vocálicos puros o monoptongos (cinco largos /a: e: i: ə: u:/ y siete cortos: /æ ʌ e ə ɪ ɒ ʊ/).

Ahora bien, el rasgo más diferencial entre las vocales inglesas y españolas es, quizás, la tensión. Como señala Puigvert (2001), los fonemas vocálicos del inglés y el español presentan notables diferencias en cuanto a su tensión articulatoria se refiere. En el inglés, los fonemas vocálicos parten de una posición neutral de la lengua y los labios, avanzando hacia el punto de articulación de la vocal y regresando nuevamente a una posición neutral tras su pronunciación. Por el contrario, en español, los órganos articulatorios anticipan la posición de la vocal y parten directamente de su punto de articulación. Esto resulta en una tensión articulatoria superior que da lugar a que los fonemas vocálicos españoles sean producidos de una forma más clara que los ingleses. La consecuencia de esta falta de tensión es evidente en la relajación excesiva observada en el inglés, la cual puede dar lugar tanto a la diptongación de monoptongos, como a la monoptongación de diptongos y triptongos (Monroy 1981).

Es importante destacar también, que esta falta de tensión tiene como consecuencia una relajación de los fonemas vocálicos, especialmente en posiciones inacentuadas. Las vocales inglesas en sílabas átonas tienden a debilitarse convirtiéndose en la vocal neutra *schwa* /ə/. Sin embargo, en español, las diferencias cualitativas entre vocales acentuadas e inacentuadas son minúsculas. Las vocales inacentuadas siempre suelen ser más débiles que las tónicas, pero en castellano nunca llegan al punto de debilitamiento al que llegan las vocales inglesas, siendo tan reconocibles como en el resto de los contextos. Esto puede verse en español en palabras como *número* /'numero/, *numero* /nu'mero/ y *numeró* /nume'ro/ donde las vocales se mantienen iguales; y en inglés en palabras como *telegraph* /'teləgræf/ y *telegrapher* /tə'legrəfə/⁴ donde cambian (Alba 2001; Hualde 2014).

3.1.2. Consonantes

Para hablar de consonantes vamos a seguir dos criterios que nos van a ayudar a contrastar el inglés y el español de una forma más sencilla y ordenada: fonemas compartidos entre ambas lenguas (independientemente de si su articulación es la misma o no) y fonemas exclusivos de cada lengua. Como se ha visto en la sección dos, en inglés encontramos un total de 24 fonemas consonánticos,

⁴ En la transcripción puede apreciarse que en *telegraph*, donde la sílaba tónica es la primera, la primera vocal es /ɛ/, mientras que en *telegrapher*, donde la sílaba tónica es la segunda, la primera vocal se reduce a *schwa* al encontrarse en posición inacentuada.

mientras que en español encontramos únicamente 19. Los fonemas presentes en ambas lenguas son: /p t k b d g f θ s ʃ m n l r/. Los fonemas exclusivos del español son: /j x ɲ ʎ r/ y los del inglés son: /v ð z ʒ ʒ h ŋ dʒ w j/.

En primer lugar, vamos a comenzar comparando los fonemas compartidos. Si nos fijamos, ambas lenguas comparten los fonemas consonánticos oclusivos /p t k b d g/, sin embargo, su articulación difiere según la posición en la que se encuentren. En inglés la pronunciación de las oclusivas sordas /p t k/ es aspirada al inicio de palabra o de sílaba, algo que no ocurre en español. Sin embargo, cuando siguen a una vocal tónica o después de /s/ al comienzo de palabra, su pronunciación es similar a la española. Si tomamos como ejemplo la palabra *papel* /-paper en inglés-, vemos que en español las dos oclusivas son iguales /pa'pel/, pero en inglés contrastan debido a la aspiración de /p/ inicial /'p^heɪpə/ (Cárdenas 1960). Aparte de esto, la articulación del fonema /t/ es diferente en ambas lenguas. La [t] inglesa es apicoalveolar, mientras que la española es apicodental.

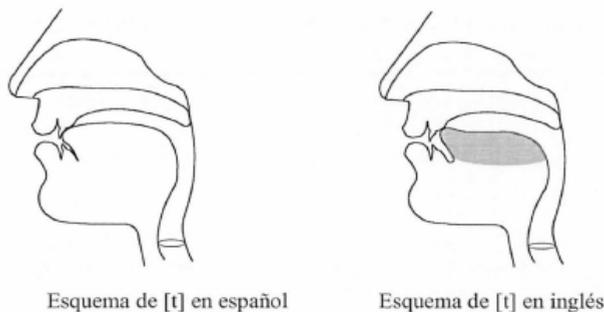


Figura 5. Esquema de [t] en español y en inglés (Alba 2001: 121)

Este cambio en el punto de contacto de la lengua hace que la [t] española se produzca de forma un poco más suave y sin aspiración alguna.

Las oclusivas sonoras del inglés /b d g/ son semejantes a las españolas, con una pequeña diferencia. La implosión inicial en las oclusivas inglesas es casi sorda, empezando la sonoridad en la explosión. Por el contrario, en español tanto la implosión como la explosión son sonoras (Cárdenas 1960). Además, las oclusivas sonoras cuando se encuentran en posición silábica postnuclear tienden al ensordecimiento en ambas lenguas, por lo que se neutralizan asemejándose a las sordas /p t k/. En inglés puede apreciarse en el par *rapid-rabid*, y en español en palabras como *objeto* o *signo* que en el habla común pueden escucharse como [oβ'xeto] ~ [op'xeto], y como ['siG.no] ~ ['sik.no] respectivamente (Alba

2001; Hualde 2014). Para terminar con las oclusivas, hay que resaltar también que la articulación del fonema /d/ es diferente en inglés y español. De forma similar a [t], la [d] inglesa es apicoalveolar mientras que la española es apico-dental, por lo que en español el ápice de la lengua toca la parte interna de los dientes incisivos, no los alveolos como ocurre en inglés.

En lo que respecta a fricativas y africadas el inglés y el español comparten los fonemas /f θ s tʃ/. Por un lado, la africada /tʃ/ tiene una realización similar en ambas lenguas en la mayoría de los contextos. Tanto en inglés como en español encontramos una postalveolar sorda como en las palabras *mucho* y *church*. No obstante, en el inglés británico, en ocasiones, encontramos una articulación fricativa alveolopalatal sorda [tʃ̟] debido a un proceso conocido como *yod-coalescence*. *Yod-coalescence* es un proceso fonológico en el que los grupos consonánticos /dʒ tʃ sʒ zj/ se fusionan en /dʒ tʃ ʒ/ respectivamente cuando se encuentran en posición no acentuada. Por tanto, palabras en las que el fonema /tʃ/ tenga su origen en el grupo /tj/ tendrán esta realización. Esto es especialmente notable en palabras terminadas en -ture como *nature* o *picture* (Jones 1922; Hualde 2014; Cárdenas 1960).

Por otro lado, en relación con las fricativas, la dental /f/ tiene la misma realización en ambas lenguas, el único factor a tener en cuenta es que en inglés el fonema /f/ puede estar representado tanto por la grafía «f» como por «ph», mientras que en español solo se encontrará con «f». De forma similar, la interdental /θ/, representada en español por las grafías «c» y «z» y en inglés por «th», tiene una articulación muy parecida en las dos lenguas. Según Cárdenas (1960) la única diferencia es que la /θ/ española es un poco más interdental que la inglesa, lo que quiere decir, que la punta de la lengua sale ligeramente más por entre los incisivos que la /θ/ inglesa, pero es una diferencia minúscula. Por último, la sibilante /s/, de forma general, tiene una pronunciación apicoalveolar en el español peninsular y en el inglés británico estándar. No obstante, la /s/ española se diferencia de la inglesa en que esta es algo más retrofleja (Cárdenas 1960; Jones 1922; Mott 2011), es decir, se pronuncia con el ápice de la lengua más levantado hacia los alveolos y la parte trasera más aplanada, como se puede observar en la siguiente figura:

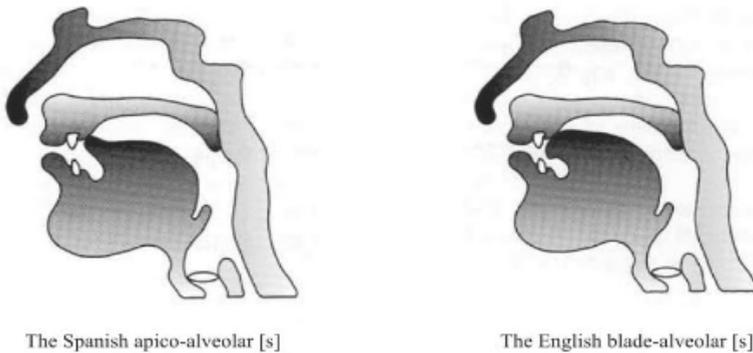


Figura 6. Esquema de [s] en español y en inglés (Mott 2011: 79)

En lo que a nasales se refiere, el inglés y el español comparten los fonemas /m n/. Estos fonemas son pronunciados de forma idéntica en las dos lenguas, /m/ es bilabial y /n/ es alveolar, aunque es pertinente resaltar que en español /m/ y /n/ contrastan en posición de ataque, pero sufren una neutralización cuando se encuentran en posición postnuclear; algo que no ocurre en el inglés, donde mantienen esa diferenciación. De este modo, palabras como *álbum* son producidas como /'albun/ en español, pero /'ælbəm/ en inglés (Alba 2001; McMahon 2002).

Finalmente, las líquidas /l r/ son dos fonemas compartidos, pero con realizaciones diferentes. Como ya se ha expuesto en el apartado dos, la lateral /l/ tiene dos pronunciaciones que contrastan en inglés: una clara (alveolar) que aparece en posición de ataque, como en *light*; y una oscura (velarizada) que aparece en posición codal, como en *tall*. En el español estándar, sin embargo, únicamente existe la lateral clara sin velarización, producida de la misma forma en palabras como *lata* o *tal* (Hualde 2014). La vibrante simple en inglés se produce como una aproximante alveolar, representada por el fonema /ɹ/; mientras que en español es una vibrante alveolar, más tensa, y representada por /r/, como puede verse en la figura 7 más adelante. Cabe destacar que la pronunciación de [r] en posición posvocálica no ocurre en el inglés británico estándar debido a la extensión de un proceso fonológico conocido como «*r-dropping*». En el castellano peninsular estándar todas las grafías, con excepción de «h», se pronuncian.

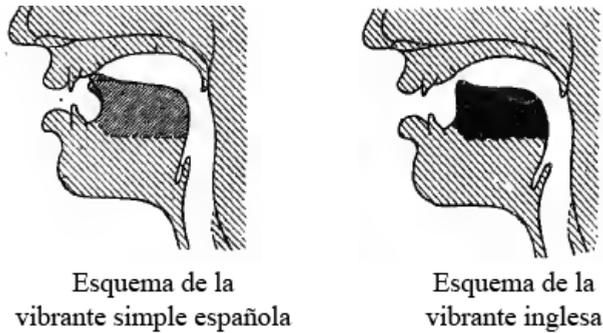


Figura 7. Esquema de [r] en español y en inglés. Adaptado de Jones (1922: 48)

En segundo lugar, trataremos los fonemas consonánticos que son exclusivos de cada lengua. Como se ha mencionado al comienzo de la sección, los fonemas no compartidos del español son: /j x ɲ λ r/ y los del inglés son: /v ð z ʃ ʒ h ŋ dʒ w j/.

Comenzando con las fricativas, en español encontramos la consonante palatal sonora /j/, que puede aparecer representada por las letras «y», como en *raya*; «ll», como en *lluvia*; o en palabras con el grupo «h + i + vocal», como en *hiero*, y que no debe confundirse con la semivocal aproximante inglesa /j/. Según Martínez Celdrán (2004, 2015) la aproximante /j/ no es un sonido extendido en el español. Al contrario que en el inglés, su distribución es mucho más reducida, limitándose a contextos en los que funciona como un sonido de transición, como en las palabras *viuda* /'bjuða/ o *Dios* /'djos/. Martínez Celdrán argumenta que en español el fonema /j/ es un “elemento marginal” (2004: 205) al no poder aparecer de forma independiente, sino siempre unido a una vocal pura dentro del núcleo silábico, por lo que no es considerado un fonema en sí. En la lengua inglesa, en cambio, este sonido está ampliamente extendido, apareciendo en palabras como *yes* /jes/, *beyond* /bi'jɒnd/ o *universe* /'ju:.ni.vɜ:s/ (McMahon 2002; Gut 2009).

La fricativa velar sorda /x/ se produce acercando la parte posterior de la lengua al velo del paladar. En el español peninsular estándar es un sonido áspero que se produce con una gran tensión articulatoria, que lo diferencia de otras variedades del español donde es más glotal y aspirado, asemejándose al fonema /h/ inglés (Martínez *et al.* 2003; Hualde 2014). En la articulación de la fricativa glotal sorda /h/ del inglés la lengua no entra en contacto con el velo del paladar, por lo que la fricción del aire se realiza en la faringe (Alba 2001).

En relación con las nasales, el español presenta la palatal sonora /ɲ/, mientras que el inglés tiene la velar sonora /ŋ/. A pesar de que en el inglés no existe el sonido /ɲ/ propiamente dicho, hay que señalar que hay ciertas palabras en las que el sonido /n/ sufre una ligera palatización, asemejándose a /ɲ/. Esto ocurre, por ejemplo, en palabras como *onion* o *canyon*, como resultado de la presencia de la vocal /i/, que ayuda a elevar la lengua hacia el paladar a la hora de articular la nasal (Hualde 2014). La velar /ŋ/ existe en español como alófono de /n/ antes de consonantes velares, sin embargo, en la lengua inglesa funciona como un fonema independiente (Cárdenas 1960).

La aproximante lateral palatal sonora /ɹ/ es un fonema exclusivo del español, pero en rápido retroceso al ser sustituido por la fricativa palatal sonora /j/. En la lengua inglesa se considera que el sonido más similar a este fonema es el grupo /lj/, que en ciertos contextos puede sufrir asimilación pareciéndose a /ɹ/. Esto ocurre, por ejemplo, en palabras como *failure* /'feɪ.ljə/ o *million* /'mɪljən/, sin embargo, al comparar estas dos realizaciones Cárdenas (1960) argumenta que la /ɹ/ española es muy distinta, ya que para su articulación el dorso de la lengua debe levantarse hasta hacer un contacto completo con el paladar, mientras que en la /lj/ inglesa, aparte del dorso, también hace contacto el ápice de la lengua, asemejándose más a la realización de /l/ en palabras como *lienzo* o *aliento* que a /ɹ/.

El último sonido exclusivo del español es la vibrante múltiple /r/. Cabe destacar que la vibrante múltiple contrasta en castellano con la vibrante simple en posición intervocálica, pero en posición codal sufre una neutralización, no siendo posible la diferenciación entre ambas en el habla (Hualde 2014).

Finalmente, los fonemas restantes /v ð z ʃ ʒ dʒ w/, exclusivos del inglés, son en su mayoría variaciones alofónicas en español, pero que en inglés se mantienen como fonemas puros. En el caso de la labiodental sonora /v/, históricamente desaparecida en español, la encontramos en castellano como alófono de /f/ antes de consonantes sonoras, como en la palabra *afgano* /av'ɣa.no/. La fricativa dental sonora /ð/ aparece en español como una aproximante, alófono de /d/ en palabras como en *cada* /'ka.ða/. La alveolar sonora /z/ ocurre en español como alófono de /s/ cuando va seguida de consonante sonora, como en *rasgo* o *desde*. La fricativa sorda /ʃ/, la sonora /ʒ/ y la africada sonora /dʒ/ son en español alófonos del fonema /j/, ahora bien, son variantes ajenas al español peninsular estándar, limitándose únicamente a algunas variedades del español

de América. La semivocal inglesa /w/ no existe en español como un fonema independiente. Únicamente lo encontramos dentro de los diptongos crecientes en posición prenuclear como un alófono de /u/, como en las palabras *prueba* o *bueno* (Hualde 2014; Martínez y Fernández 2013).

3.2. Nivel suprasegmental

Cuando nos referimos al nivel suprasegmental, hablamos de las características lingüísticas que van más allá de los fonemas individuales, abarcando aspectos más amplios de los sistemas fonológicos. Estos elementos son fundamentales tanto para el aprendizaje como para la enseñanza de un idioma, ya que proporcionan información sobre el habla que va más allá de los sonidos específicos. Mientras que los hablantes nativos interiorizan estos elementos de manera automática, los estudiantes de una segunda lengua pueden no ser conscientes de ellos, por lo que su instrucción es crucial. Los principales fenómenos en este nivel son: el acento, la entonación y el ritmo, por lo que esta sección se dividirá en tres partes para realizar una comparación entre el español y el inglés en cada uno de estos aspectos.

3.2.1. El acento

Según Hualde, el acento puede definirse como “el grado de prominencia relativa que recibe una sílaba sobre las demás” (2014: 224). Esto es, la intensidad o energía con la que se pronuncia una sílaba, que hace que contraste con el resto. Tanto en español como en inglés el acento tiene una función de distinción, ya que hay palabras cuyo único contraste se realiza mediante el acento, como en *paso* /'pa.so/ y *pasó* /pa'so/ en español y *produce* /prə'dʒu:s/ (verbo) y *produce* /'prɛ.dʒu:s/ (sustantivo) en inglés (Hualde 2014; McMahan 2002). El acento se percibe por medio de varios parámetros, entre los que priman la duración, el tono y la intensidad, los cuales se combinan de modos distintos en cada lengua. Por ejemplo, en la lengua española la característica principal de las sílabas acentuadas es el tono, siendo el resto parámetros secundarios, pero en lenguas como la inglesa tanto la duración como el tono destacan al mismo nivel (Alba 2001; McMahan 2002).

Otra gran diferencia entre el inglés y el español en lo que respecta al acento, es el efecto que este tiene sobre la cualidad de los fonemas. En inglés el acento tiene un efecto en la cualidad de los fonemas vocálicos, haciendo que se reduzcan a *schwa* cuando se encuentran en posición inacentuada. Como consecuencia, palabras como *father* se articulan como /'fɑ:.ðə/ y no como /'fɑ:.ðe/ (McMahon 2002). Esto es algo que no ocurre en el español, donde cada fonema mantiene su cualidad propia independientemente de la sílaba en la que se encuentre.

3.2.2. La entonación y el tono

La entonación es uno de los aspectos de la lengua que primero se perciben, sin embargo, es de los más difíciles de comprender o imitar cuando aprendemos una segunda lengua (Cárdenas 1960).

Para entender a qué nos referimos cuando hablamos de entonación, es importante definir en primer lugar qué es el tono. El tono está determinado por la frecuencia de vibración de las cuerdas vocales cuando pronunciamos una sílaba o un segmento concreto. Si la frecuencia de vibración es más alta, se producirá un tono más alto, mientras que si la frecuencia es baja el tono será más bajo o grave. Tanto en español como en inglés el tono se utiliza para expresar significados pragmáticos, al contrario de lo que ocurre en otras lenguas, como el chino o el tailandés, en las que se usa para contrastar palabras (Hualde 2014). El inglés y el español son lenguas denominadas como *entonativas* (en contraposición a las *tonales*, como el chino) en las que el tono se usa para expresar significados relacionados con el discurso como hacer preguntas, declaraciones o marcar énfasis. El uso del tono con esta finalidad es lo que se conoce como entonación (Hualde 2014; Quilis 2010). Para lograr una entonación adecuada en cualquier idioma, es esencial considerar dos aspectos fundamentales: por un lado, el énfasis en ciertas sílabas o palabras dentro de una oración y por otro, el tono con el que se concluyen los enunciados.

Cuando analizamos los diversos tonos al final de un enunciado, encontramos una serie de patrones entonativos que se utilizan para distinguir los textos hablados. Por ejemplo, la frase *Juan llegará el jueves* puede adquirir diferentes significados según la entonación que se le dé. Una entonación ascendente convierte la frase en una pregunta *¿Juan llegará el jueves?*, mientras que una entonación descendente la convierte en una oración enunciativa (Clegg y Fails 2017). En español los patrones entonativos básicos son: los ascendentes (↗), los

descendentes (↘) y los horizontales o de suspensión (—). En inglés encontramos: los patrones ascendentes (↗), los descendentes (↘), los horizontales (—) y los circunflejos (↗↘) (Hualde 2014; Gut 2009; Clegg y Fails 2017).

En ambas lenguas los primeros tres patrones son usados de forma más o menos similar, con la única diferencia que en el inglés las subidas y las bajadas suelen ser más extremas (Clegg y Fails 2017). La entonación ascendente (↗) se utiliza en oraciones interrogativas absolutas, con respuesta de sí o no. La entonación descendente (↘), que es la más frecuente, se usa en oraciones enunciativas, exclamativas e imperativas, y también en oraciones interrogativas encabezadas por pronombres interrogativos (cómo, cuándo, dónde, what, when, why...). La entonación horizontal (—), la menos frecuente, se usa en enunciados con sentido incompleto o que han sido interrumpidos a propósito, ya que el resto de la información se da por entendida, como por ejemplo en la oración: *No me gusta porque...* (Alba 2001; Gut 2009; Hualde 2014; Navarro 1918). La entonación circunfleja (↗↘), exclusiva del inglés, es propia de enunciados en los que no se está seguro de lo que se está diciendo. Esta entonación se produce con un descenso del tono que es inmediatamente seguido por un ascenso. Como excepción, cabe señalar que las preguntas de confirmación usan patrones entonativos diferentes en ambas lenguas. Por ejemplo, en el enunciado *Es interesante ¿verdad?* en español se usa un tono ascendente, mientras que en inglés *It's interesting, isn't it?* se emplea un tono descendente (Clegg y Fails 2017).

Pasando ahora a la forma en la que se marca el énfasis en ciertas sílabas, según Hualde (2014), la mayor diferencia entre los sistemas entonativos del inglés y del español es la flexibilidad que presenta el inglés para colocar el acento nuclear cuando queremos indicar focalización⁵.

La lengua inglesa permite el movimiento del foco en una oración entre todos sus constituyentes, por ejemplo, en la oración *I want John to do the work* (*Quiero que Juan haga el trabajo*) el foco puede intercambiarse libremente entre todos los componentes de la oración:

⁵ Cuando hablamos de acento nuclear nos referimos a la palabra que prosódicamente recibe el acento más prominente dentro de una oración. Al igual que dentro de una palabra encontramos una sílaba en la que recae el acento principal, en una oración podemos encontrar varias posiciones en las que potencialmente puede recaer el acento. Aquella sobre la que cae es la que recibe el nombre de "núcleo" de la oración entonativa (Gut 2009; Hualde 2014).

I want John to do the work
 I **want** John to do the work
 I want **John** to do the work
 I want John to **do** the work
 I want John to do the **work**

En español en cambio, la posición del acento es más o menos fija, situándose en la mayoría de los casos en el último componente. En consecuencia, se requiere de otros mecanismos que posibiliten la expresión del foco. En castellano, lo más común es recurrir a elementos sintácticos como el cambio del orden de los constituyentes, como puede verse en la figura 8. No obstante, si queremos hacer algo similar al inglés, podemos introducir un acento prenuclear en la oración que modifique al acento nuclear principal para señalar el foco. Este acento se denomina *acento enfático* y aparece en la oración con la finalidad concreta de convertir en tónica una sílaba átona. Este recurso no es el más común para la expresión de foco y nunca se hace con un aumento tonal tan alto como el del inglés, de forma que el español puede percibirse como una lengua más monótona (Clegg y Fails, 2017; Hualde 2014; Ortiz-Lira 2000).

Énfasis Ingles a nivel cuatro	Énfasis español sintáctico
I want John to do the work.	<u>Yo</u> quiero que Juan haga el trabajo.
I want John to do the work.	<u>Sí</u> quiero que Juan haga el trabajo.
I want John to do the work.	Quiero que haga el trabajo <u>Juan</u> .
I want John to do the work.	Quiero que Juan <u>sí</u> haga el trabajo.
I want John to do the work .	Quiero que el <u>trabajo</u> lo haga Juan.

Figura 8. Comparación del énfasis en inglés y en español (Clegg y Fails 2017: 457)

3.2.3. El ritmo

El tercer componente por comparar dentro del nivel suprasegmental es el ritmo. De forma simplificada, el ritmo puede entenderse como la organización temporal de los enunciados hablados (Lahoz 2012). Según el ritmo o compás que tengan, podemos diferenciar dos tipos de lenguas. Por un lado, las lenguas de ritmo acentual, en las que las sílabas tienen una duración diferente, como el inglés. Y, por otro lado, las lenguas de ritmo silábico, en las que todas las sílabas tienen una duración similar, como es el caso del español.

En las lenguas de ritmo acentual (*stress-timed* en inglés), la duración de los intervalos silábicos es diferente, alargándose o encogiéndose según el contexto para intentar compensar y regularizar los intervalos rítmicos o la isocronía⁶. Por el contrario, en las lenguas de ritmo silábico (*syllable-timed*), no se observa este hecho, ya que todas las sílabas, sean tónicas o átonas, suelen tener una duración similar (Cuenca 2010; Hualde 2014; Lahoz 2012). Es cierto que, estrictamente hablando, en español no todas las sílabas tienen exactamente la misma duración, pero en comparación con el inglés, el grado de variación es minúsculo.

Esta diferencia resulta crucial en la enseñanza de una segunda lengua ya que condiciona en gran medida la forma en la que percibimos un idioma. Además, es la responsable de diversos sucesos fonéticos y fonológicos que afectan a la lengua. Por ejemplo, en el inglés, al ser una lengua de ritmo acentual, se produce una hipoarticulación de las sílabas átonas, la reducción de fonemas vocálicos en posiciones no acentuadas y es posible la formación de grupos consonánticos complejos. Mientras que, en español, al ser una lengua de ritmo silábico, la estructura silábica es más simple, restringiendo la aparición de grupos consonánticos complejos y la duración de todas las sílabas es estable, por lo que se evita la reducción vocálica⁷ (Lahoz 2012).

⁶ Según Bouzon y Hirst (2004) la isocronía del acento se refiere a la regularidad en la distribución de los acentos o sílabas tónicas en el habla. Es decir, al tiempo transcurrido entre dos acentos o sílabas tónicas consecutivas, el cual puede ser más o menos estable según la duración de las sílabas átonas que se encuentren entre estas.

⁷ Que una lengua sea de ritmo acentual implica que sufrirá reducción vocálica, pero el hecho contrario no es necesariamente cierto en todos los casos. Hay lenguas de ritmo silábico, como el catalán, que sufren reducción vocálica en posiciones átonas (Lahoz 2002).

IDIOMA	RITMO	CONSECUENCIAS
Español	Silábico	Pequeñas diferencias en la duración vocálica Mantenimiento de la cualidad de las vocales, no hay reducción vocálica Estructura silábica simple Aparición de grupos consonánticos complejos restringida
Inglés	Acentual	Grandes diferencias en la duración silábica Reducción de vocales a <i>schwa</i> Estructura silábica más compleja Aparición de grupos consonánticos complejos menos restringida

Tabla 2. Caracterización del ritmo del español y del inglés
Adaptado de Clegg y Fails (2017: 460)

4. Previsión de dificultades e implicaciones didácticas

Tras explorar en detalle los sistemas fonológicos del inglés y del español, y haber realizado un análisis contrastivo entre ambos, ahora resulta esencial dirigir nuestra atención hacia la predicción de las dificultades que surgen al enseñar la fonética española a estudiantes ingleses y las implicaciones didácticas que esto tiene.

Al partir de un enfoque contrastivo, resulta más sencillo prever las complicaciones más salientes que pueden aparecer en el aula ya que la influencia de la lengua materna sobre el sistema fonológico de la lengua meta es el origen de gran parte de los errores de los estudiantes (Llisterri 2003). Sin duda, hay otros factores que pueden influir en la pronunciación de los aprendientes, como su edad, vergüenza, habilidad para distinguir sonidos o su propio interés en la lengua que estudian, pero los análisis contrastivos pueden servirnos para establecer una serie de generalizaciones que ya más adelante pueden ser matizadas o personalizadas para adherirse mejor a las características concretas del alumnado.

Como se ha mencionado previamente, la lengua materna influye sobre el sistema de sonidos de la lengua meta, por lo que puede producir una *interferencia* o influencia en la lengua de estudio. En el ámbito de la didáctica de lenguas, se dice que un aprendiente sufre *interferencia* cuando en una L2 utiliza los sonidos de su lengua materna (Behloul 2019). Hay ocasiones en las que este uso es positivo, cuando los sonidos de ambas lenguas son iguales, pero puede dar pie a confusiones o errores cuando estos son diferentes, por lo que deben trabajarse para lograr una comunicación efectiva (Blas 1991).

Behloul argumenta que “cuanto mayor sea la diferencia entre los sistemas o cuanto más numerosos sean los patrones y las formas mutuamente exclusivas en cada lengua, mayor será el problema de aprendizaje y el área potencial de interferencia” (2019: 221). Por lo tanto, en teoría, para un aprendiente inglés será más sencillo aprender el español que el japonés, pero el danés será más fácil que el español al pertenecer ambos a la misma familia lingüística. No obstante, aunque algunos aspectos fonéticos pueden ser muy distintos entre ambas lenguas, esto no necesariamente implica que sean especialmente difíciles de aprender para los estudiantes. Por ejemplo, el hecho de que un sonido sea diferente en inglés y español no garantiza automáticamente que los estudiantes encontrarán dificultades para aprenderlo, mientras que uno que está presente en su L1 puede producir problemas en ciertas posiciones o contextos si su distribución es diferente a la de su lengua materna (Lado 1957). Con esto en mente, entonces, podemos observar que hay errores que no se deben a la L1 de los alumnos, sino que son ajenos a esta al tener su origen en la propia lengua meta. Como docentes, esto es algo que también debemos tener en cuenta, ya que nos será útil a la hora de diseñar estrategias de enseñanza más efectivas.

4.1. Predicciones y previsión de dificultades

Como ya se ha expuesto en los apartados anteriores, si comparamos los sistemas de sonidos del inglés y del español, desde una perspectiva cuantitativa, el inglés cuenta con 44 fonemas frente a los 24 del español. Por ejemplo, el español no cuenta con los fonemas consonánticos / v ð z ʃ z h ŋ dʒ w j / y el inglés no presenta / ʃ x ɲ ʎ r /, por lo que podemos prever complicaciones en estos sonidos. Desde una perspectiva cualitativa, podemos señalar, por ejemplo, las diferencias en articulación entre /t/ y /d/ (apicodentales en español y apicoalveolares en inglés) o el hecho de que en una lengua determinados sonidos sean variantes alofónicas y en otra constituyan fonemas independientes, como ocurre con [s] y [z], o con [d] y [ð] (Fernández y de Santiago 1997).

En base a lo expuesto, prevemos que las mayores dificultades surgirán en sonidos que no tienen una equivalencia directa en la lengua materna o que tienen diferentes realizaciones. Esta hipótesis es respaldada por autores como Francisco Moreno, quien sostiene que los principales problemas de los aprendientes ingleses se derivan de la falta de reconocimiento de los contrastes establecidos entre fonemas inexistentes en su lengua (Moreno 2000: 99). Por tanto, las principales predicciones de errores que podemos extraer de las comparaciones entre los dos sistemas fonológicos ya presentados son las siguientes:

4.1.1. Dificultades en el sistema consonántico

En lo relativo a las consonantes, se prevén problemas en: los fonemas oclusivos /p t k b d g/, la nasal palatal /ɲ/, las vibrantes /r/ y /ʀ/, los sonidos fricativos /j/, /x/ y /z/, y la lateral /l/.

En primer lugar, es previsible que los hablantes nativos de inglés enfrenten problemas al pronunciar las consonantes oclusivas sordas /p/, /t/ y /k/ en español. Los aprendientes anglófonos aspirarán estos fonemas en posición de ataque o cuando se encuentren en sílaba acentuada como ocurre en la lengua inglesa (Gut 2009). De este modo, palabras en español como *pan*, *tomate* y *casa* serán pronunciadas como /'phan/, /tho.'ma.the/ y /'kha.sa/ respectivamente. Además, esta falta de aspiración, en ocasiones, puede que provoque confusión con su equivalente sonoro, de modo que palabras como *pollo* serán producidas como *bollo*.

También es de esperar que los aprendientes anglófonos tengan problemas a la hora de articular los alófonos aproximantes [β ð ɣ], que tenderán a ser producidos como sus variantes oclusivas. Asimismo, es previsible que la oclusiva sonora /b/, que en español se corresponde con los grafemas B y V, sea articulada como la labiodental sonora /v/ inglesa cuando se escribe con V. Esto implica que palabras como *tuvo* y *tubo* o *vaca* y *baca* no serían homófonas (Fernández y de Santiago 1997; Hualde 2014). Los aprendientes anglófonos presumiblemente también pronunciarán la /d/ dental española como la /d/ alveolar inglesa. Y adicionalmente, es posible que tengan problemas dentro del llamado *triángulo alveolar*. El triángulo alveolar es un término que hace referencia al área dentro de la cavidad bucal donde se encuentran las rugas palatinas, que es donde se articulan los fonemas /d/, /l/ y /r/⁸ (Massana 2018). Muchos estudiantes de ELE tienen problemas para discriminar estos fonemas, por lo que es esperable que se intercambien entre ellos, de forma que palabras como *todo* suenen como *toro*. Muchos también presentarán dificultades para la realización correcta de la grafía G, especialmente en la diferencia de pronunciación entre G + a/o/u y G + e/i, que tenderán a producirse de forma idéntica (Serradilla 1999).

En segundo lugar, la nasal palatal sonora /ɲ/, representada por la letra Ñ, es única en español y también puede ser un desafío para los aprendientes anglófonos, ya que no existe un equivalente exacto en su idioma. La mayoría de los

⁸ El fonema /d/, al ser dental, es realmente algo más anterior, articulado un poco más adelante.

aprendientes tenderán a sustituir este sonido por la nasal /n/ o por la combinación de /n/ con la vocal /i/ (Navarro 1918). De esta manera, palabras como *niño* o *año* serán pronunciadas como *ninio* y *anio*. Esto puede producir complicaciones ya que en español existe contraste entre el grupo [N + i + vocal] y [Ñ + vocal]. Por ejemplo, el contraste en palabras como *huraño* y *uranio* o *Miño* y *minio* desaparecería, dando pie a ambigüedad⁹ (Hualde 2014).

En tercer lugar, es de esperar que la vibrante simple /r/, sea producida como una aproximante alveolar, propia del inglés británico. La vibrante múltiple /r/ seguramente suponga un mayor obstáculo que la simple, ya que es un sonido exclusivo del español. Los anglparlantes tenderán a reducir los dos sonidos vibrantes del castellano a la vibrante simple (Lorenzo 1995), presente en palabras como *pero*, *otro*, o *naranja*. Por lo tanto, el contraste entre /r/ simple y /r/ múltiple se pierde.

En cuarto lugar, los estudiantes ingleses tenderán a abrir la fricativa /j/ del español, articulándola como la semiconsonante inglesa /j/ o la africada /dʒ/. También es previsible que sustituyan la fricativa sorda /x/ por la fricativa glotal /h/, propia del inglés, que es más suave. Este sonido aparece en las variedades del español de América y del sur de España, pero no es común en el español estándar peninsular (Fernández y de Santiago 1997; Hualde 2014).

En quinto lugar, es previsible que los alumnos ingleses utilicen el alófono sonoro de /s/ ([z]) cuando aparece la grafía Z, de modo que palabras como *zoo* se articulen como /'zo/ en vez de como /'θo/ (Fernández y de Santiago 1997; Hualde 2014).

Finalmente, los aprendientes anglófonos tenderán a velarizar el fonema /l/ en posición codal en español, usando el alófono oscuro [ɫ], en vez de la lateral alveolar /l/ (Hualde 2014).

⁹ Según diversos autores, el contraste entre /ɲ/ y /ni/ + vocal se ha perdido o es inestable en algunas variedades del español (como por ejemplo en el español de Buenos Aires) pero es algo que se mantiene en el español peninsular estándar (Hualde 2014).

4.1.2. Dificultades en el sistema vocálico

En lo que respecta a las vocales, se predicen dificultades relacionadas con: la diptongación de monoptongos, la reducción de diptongos, el sobreuso de *schwa* y el alargamiento vocálico.

Para comenzar, es probable que, debido a la falta de tensión articulatoria de las vocales inglesas, se produzca diptongación en las vocales españolas. Es común que los aprendientes anglófonos relajen las vocales en español, convirtiéndolas en diptongos como ocurre en el inglés, por lo que escuchar oraciones como *nou teingou dineirou* (Serradilla 1999: 656) es esperable. El proceso contrario también es previsible. Se espera que los alumnos reduzcan los grupos vocálicos españoles (tanto diptongos como hiatos) a monoptongos, sobre todo los diptongos decrecientes como en *aire*, que aparecerá como *are* (Serradilla 1999). Además, es probable que algunos diptongos crecientes sean separados y convertidos en hiatos como *fi-esta* o *bu-eno* (Fernández y de Santiago 1997).

También esperamos que los alumnos usen la vocal *schwa* /ə/, propia del inglés, pero inexistente en español. Es probable que los aprendientes anglófonos centralicen y relajen las vocales convirtiéndolas en *schwa* al hablar español y, en consecuencia, terminen incluso omitiéndolas en algunos contextos (Gut 2009). Esta generalización del sonido *schwa* es inofensiva en palabras como *teléfono*, que sería pronunciada como /tə.ˈle.ˈfə.nəu/, pero, como indica Moreno Fernández (2000), puede resultar en ambigüedad cuando tenemos palabras como *volvieron* y *volvieran*, ambas pronunciadas como /bol.ˈbje.rən/.

Por último, los aprendientes angloparlantes presumiblemente alargarán las vocales en posición tónica en español. Esto se percibe especialmente en la duración de las vocales acentuadas en palabras agudas, como en *comer*, *repetir* y *esperó*; y en los monosílabos acentuados, como en *tú*, *sí* y *sé* (Moreno 2000; Navarro 1918). Además, es probable que cuando se encuentren frente a dos vocales iguales juntas tengan dificultad para lograr la duración adecuada de los fonemas vocálicos, de modo que palabras como *alcohol*, *leer* o *albahaca* tenderán a alargarse erróneamente dentro de la misma sílaba (Serradilla 1999).

4.1.3. Dificultades en el nivel suprasegmental

Dentro del nivel suprasegmental, se esperan problemas relacionados concretamente con el uso erróneo de la entonación, la reducción silábica y la posición del acento.

Por un lado, en lo que respecta a la posición del acento, prevemos que los alumnos anglparlantes tendrán problemas para colocar el acento correctamente en las oraciones. Según Serradilla la acentuación en la cadena hablada es especialmente difícil para ellos, ya que “tienden a poner la misma energía articulatoria en todas las palabras, independientemente de si son preposiciones o verbos” (1999: 657). De este modo, oraciones del tipo: *¿Cómo que cómo como?* o *Como como como*, por extraño que suenen, son verdaderamente problemáticas en su aprendizaje.

Por otro lado, es previsible que los alumnos ingleses tiendan a reducir la duración de las sílabas átonas como ocurre en su lengua materna. Debido al diferente ritmo en ambas lenguas, los aprendientes anglfonos acelerarán en las sílabas no acentuadas, un hecho que se relaciona con el uso de *schwa* tratado anteriormente (Serradilla 1999).

Finalmente, en relación con la entonación, es posible que los estudiantes utilicen los patrones entonativos de su lengua materna, sin darse cuenta de que en español puede que sean diferentes. Es común que aprendientes anglfonos tenga dificultad para ser entendidos cuando hablan, concretamente al hacer preguntas, ya que, a menudo, no se sabe muy bien si están afirmando o preguntado algo (Graham 1978; Serradilla 1999).

4.2. Implicaciones didácticas y estrategias de corrección

Una vez expuestas las dificultades fonéticas más salientes de los aprendientes ingleses de español, ahora vamos a examinar las implicaciones didácticas que estas tienen y las estrategias que podríamos usar para corregirlas.

De forma general se considera que todo proceso de adquisición de la fonética de una lengua extranjera debe constar de tres fases. Una primera fase de discriminación, es decir, de práctica auditiva para evitar la intromisión de los sonidos de la L1 que no estén presentes en la lengua meta, y donde se trabaje la

discriminación de sonidos para así corregir la sordera fonológica¹⁰. Una segunda fase de producción, en la que se realice una práctica articulatoria oral y controlada. Y una tercera fase de internalización o automatización de los sonidos para su uso en el habla diaria (Fernández y de Santiago 1997; Moreno 2000).

Teniendo estas fases en consideración, ahora nos surge el problema de decidir cuáles serán las técnicas de corrección fonética más apropiadas para nuestros estudiantes. Objetivamente, las herramientas más útiles serán aquellas que trabajen cada fase del proceso de adquisición fonética y que atiendan los factores que producen los cambios más notorios en la pronunciación, como la falta de percepción o de tensión (Poch 2009). Según Renard (1979) podemos agrupar las estrategias de corrección en cuatro grandes grupos: la descripción articulatoria, los pares mínimos, los procedimientos basados en la audición y la imitación, y el método verbo-tonal (como se citó en Llisterri 2003).

En primer lugar, la descripción articulatoria ofrece a los aprendientes información sobre el modo y punto de articulación de los sonidos. Con ella se pretende que el alumno produzca los fonemas de la forma correcta a través de indicaciones que generalmente están acompañadas de imágenes o esquemas que le ayudan a visualizar la realización concreta del sonido problemático. Por ejemplo, una descripción articulatoria del fonema /d/ en la que se explique la naturaleza dental del sonido en español, puede ayudar a que nuestros estudiantes tomen conciencia sobre la realización del fonema y dejen de articularlo como una alveolar (Llisterri 2003; Serradilla 1999). Cabe señalar que debido al excesivo uso de metalenguaje fonético dentro de este método puede que algunos alumnos lo perciban como demasiado complejo. Además, puede ocurrir que la mera descripción articulatoria de un sonido no sea suficiente para algunos alumnos, ya que puede resultar complicado alterar de forma consciente la posición de los órganos articulatorios, que en nuestra lengua materna alteramos de forma automática (García Ramón 2010).

En segundo lugar, los pares mínimos son una herramienta que se basa en el contraste entre pares de palabras que se diferencian en un rasgo en particular (su punto de articulación, modo de articulación o sonoridad). Una ventaja de los pares mínimos es que presentan los sonidos de forma contextualizada, algo

¹⁰ La sordera fonológica es un concepto propuesto por Polivanov en 1931 para explicar cómo, al escuchar un sonido desconocido en una lengua extranjera, intentamos agruparlo o asimilarlo con los sonidos ya existentes en nuestra lengua materna, lo que a menudo lleva a una interpretación incorrecta del mismo.

que no es posible con la descripción articulatoria mencionada anteriormente (Llisterri 2003). Por ejemplo, presentar a los alumnos contrastes entre palabras como *pera-perra*, *cerro-cero* o *vara-barra* (Moreno, 2000: 58) puede ayudar a que perciban la diferencia entre la vibrante simple y la múltiple, de la cual anteriormente puede que no hayan sido conscientes. No obstante, como apunta Llisterri (2003), un problema de los pares mínimos es que, en ocasiones, resulta complicado encontrar palabras que contengan los fonemas concretos que nuestros aprendientes necesitan. Sin embargo, podemos recurrir a logotomas o palabras inventadas, siempre y cuando nuestros alumnos sean conscientes de que estamos usando palabras que realmente no existen o no tienen significado.

En tercer lugar, los procedimientos basados en la audición y la imitación consisten, como su nombre indica, en la escucha y la repetición de sonidos. Este método asume que por el hecho de escuchar repetidamente un sonido el alumno será capaz de producirlo correctamente e integrarlo a su repertorio, algo que no necesariamente ocurre siempre si no hay una instrucción explícita (Llisterri 2003). Por ejemplo, un alumno anglófono que haya interiorizado y agrupado la fricativa /j/ del español como una africada /dʒ/ no percibirá ninguna diferencia entre ambas al escucharlas.

En último lugar, el método verbo-tonal, se basa en una reeducación del oído de los aprendientes para que se logre superar esa *sordera fonológica* mencionada previamente. Con este método, se busca sensibilizar el oído del estudiante a los fonemas de su lengua meta, dirigiendo la atención a un sonido específico sobre el cual se realiza una escucha focalizada y, posteriormente, se integra en una estructura que facilite su producción. Por ejemplo, para conseguir que un alumno produzca la vibrante múltiple /r/ española, utilizaremos combinaciones o estructuras que faciliten su articulación. Si utilizamos las secuencias *urru* u *orro* una articulación adecuada de /r/ será complicada puesto que las vocales /o/ y /u/ hacen que el punto de articulación de /r/ se retrase. En cambio, si usamos las vocales anteriores /i/ y /e/, con secuencias como *irri* o *erre*, el alumno podrá ayudarse de la pronunciación de la vocal para favorecer la articulación de la vibrante (Poch 2009). Un punto a favor del método verbo-tonal es que parte de los errores del alumno como base para trabajar la percepción y la producción de los fonemas (Carrera-Sabaté *et al.* 2021; Llisterri 2003).

4.2.1. Propuestas para la corrección de los errores

Las estrategias mencionadas en el apartado anterior no son mutuamente excluyentes. Es decir, podemos aprovechar las ventajas que todas ellas ofrecen al proceso de enseñanza si las combinamos entre sí de la forma correcta. La primera tarea del profesor para comenzar a corregir los errores de pronunciación debe ser sensibilizar a los alumnos sobre los sonidos de la lengua española y sus diferencias con los de la lengua inglesa para que el aprendiente empiece a reflexionar sobre su habla. Una vez superada esta primera fase, se puede comenzar a trabajar los errores con ejercicios de percepción y producción (Fernández y de Santiago 1997; Moreno 2000). A continuación, se propondrán una serie de estrategias que podrían ser empleadas en el aula o servir como orientación para la corrección de los errores fonéticos más comunes:

Para empezar, para corregir la aspiración de las consonantes oclusivas sordas /p t k/, primero hay que concienciar al aprendiente sobre este hecho. Una vez sea consciente de su articulación, debemos hacer que trabaje la tensión. En el aula de ELE, la tensión puede trabajarse haciendo que los alumnos empujen una pared mientras repiten palabras, o que en parejas junten las manos y se empujen entre ellos. Este tipo de ejercicios hará que sus órganos articulatorios se tensen y en consecuencia produzcan el sonido con mayor tensión. Podemos pedirles que repitan listas de palabras y si todavía siguen aspirando los sonidos, decirles que añadan una sílaba adicional al comienzo para que el sonido cambie su contexto y deje de encontrarse al principio de la palabra, que es donde tiende a aspirarse, eliminando progresivamente este sonido hasta que lleguen a su realización correcta.

Para trabajar la nasal palatal /ɲ/, después de haber sensibilizado a los alumnos del sonido, podemos hacer que comiencen a articular partiendo de la combinación /n/ + /i/, que seguramente ya hagan. Comenzando desde la nasal /n/, con la lengua en posición alveolar, la /i/ puede ayudarles a mover la lengua hacia atrás y alcanzar la articulación deseada (Hualde 2014). Podemos usar segmentos como NIÁ, NIÉ, NIÓ o NIÚ, los cuales pronunciados de forma rápida terminarán pareciendo /ɲ/. Tras esto puede usarse en palabras completas, repitiendo listas o trabalenguas en los que se repita el sonido.

En lo que respecta a las vibrantes, el contraste entre /r/ simple y /r/ múltiple debe ser el foco principal de los aprendientes. Los ejercicios prácticos deben centrarse en fortalecer la habilidad de los alumnos para producir el sonido vibrante

múltiple, evitando la tendencia a reducirlo a la vibrante simple. Podemos hacer esto, como ya se ha mencionado anteriormente, con secuencias como irri o erre, y luego usar pares mínimos y palabras en las que aparezcan ambos sonidos, como *correr*, *barredora* o *ralladura* para reforzar la diferenciación (Moreno 2000; Poch 2009).

Para trabajar la pronunciación del sonido palatal fricativo /j/, también podemos partir del sonido que el hablante utiliza, posiblemente la semiconsonante /j/. Ambos sonidos son parecidos, por lo que trabajar la percepción en primer lugar es importante. Luego podemos pedir al alumno que produzca secuencias como: DE-DIE-DYE-YE o DI-DYI-YI (Moreno 2000), para lograr la articulación de /j/, y a continuación introducir el sonido en segmentos más largos como palabras o frases.

Para trabajar la velar fricativa /x/ nuestros aprendientes tienen que conocer su punto de articulación. /x/ se produce con la parte trasera de la lengua, que se eleva dejando un espacio muy estrecho con el velo del paladar. Podemos pedir a los estudiantes que traten de llegar a él haciendo gárgaras y que, poco a poco, alarguen el sonido añadiendo vocales formando segmentos como JA, JE, JI, JO, JU. Después pueden incorporarlo en palabras completas.

Para evitar la velarización de /l/, el alumno debe entrenar la percepción para que identifique la diferencia entre la lateral velar y la lateral alveolar. Podemos hacer contrastes con palabras en su lengua materna, al presentar ambos sonidos, y a continuación hacer ejercicios como la repetición de palabras españolas con el sonido /l/ en posición codal, que es donde tiende a ser velarizado.

En relación con los fonemas vocálicos, para evitar la diptongación de vocales debemos trabajar, de nuevo, la tensión. La diptongación sucede cuando hay una relajación excesiva de los órganos articulatorios, por lo que si aumentamos la tensión articulatoria de la vocal lograremos evitar su alargamiento. Además, realizar una producción exagerada de las vocales, con la ayuda de gestos o expresiones faciales exageradas también puede ayudar al aprendiente a ver cómo se producen estos sonidos adecuadamente.

Para trabajar el sobreuso de *schwa*, el profesor debe concienciar a los aprendientes para que no pierdan la fuerza de las vocales inacentuadas, especialmente en situaciones donde la diferencia fonética puede alterar el significado de las palabras, como ya se ha expuesto en apartados anteriores. Además, deben trabajarse ejercicios para evitar la tendencia a reducir la duración de las sílabas átonas, que debe ser similar a la de las tónicas.

Para solucionar el alargamiento de vocales, se deben realizar ejercicios específicos que ayuden a los alumnos a desarrollar una conciencia precisa de la duración de las vocales españolas, recalando que en castellano no existen sonidos largos y breves (Moreno 2000). Podemos usar pares mínimos en los que se contraste la misma vocal con palabras en inglés y en español, y hacer que luego las repitan para comprobar si han interiorizado la diferencia.

En lo que respecta al ritmo y la acentuación, debemos incidir en que los aprendientes no hagan tónicas las palabras átonas, como los determinantes o los pronombres. En el aula podemos incorporar ejercicios en los que repitan los patrones musicales de la lengua. Por ejemplo, oraciones como *Los niños duermen poco* se transformarían en *ru - rú ru - rú ru - rú ru*. Los alumnos pueden marcar las sílabas acentuadas dando una palmada o un golpe en la mesa con un lapicero, de modo que puedan ver qué palabras o sílabas tienen una fuerza mayor (Moreno 2000)

Por último, para trabajar la entonación primero debemos explicar a los aprendientes los diferentes patrones que encontramos en español. Una vez los conozcan, podemos pedirles que repitan frases con la entonación correspondiente o incorporar actividades lúdicas que les ayuden a producir una entonación adecuada. Juegos de preguntas de sí/no, como que piensen en un personaje y el resto lo adivinen haciendo preguntas; o a través de la lectura de diálogos, en los que se pida que exageren los patrones entonativos pueden ser de gran utilidad (Fernández y de Santiago 1997). De forma similar, podemos pedir a los alumnos que intenten comunicarse sin decir palabras, simplemente tratando de imitar la entonación o la musicalidad del enunciado que quieren decir.

5. Recomendaciones para futuras investigaciones

Originalmente, el presente estudio iba a contar únicamente con los apartados expuestos hasta este punto. No obstante, después de presentar las diferentes estrategias de corrección de los errores de pronunciación, ha surgido la siguiente pregunta: realmente, ¿qué tan efectivas son las estrategias y técnicas descritas para la corrección de los errores fonéticos en angloparlantes? Multitud de materiales como *Fonética básica del español para anglohablantes* de Jesús Fernández y Javier de Santiago (1997) o *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés* de Francisco Moreno (2000) presentan numerosas recomendaciones y ejercicios de gran utilidad para la enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE, basados en los principios fonéticos fundamentales de la lengua española y la lengua materna de los aprendientes. Sin embargo, la pregunta sobre la efectividad real con estudios empíricos que pongan en práctica estas estrategias sigue aparentemente pendiente.

Durante semanas, se ha realizado una búsqueda exhaustiva de la literatura académica sobre las estrategias de corrección de errores fonéticos en la enseñanza del español como lengua extranjera para este estudio. Se han empleado diversos buscadores como Google Académico, ERIC, JSTOR y SCOPUS, utilizando una amplia gama de descriptores relacionados con el tema, entre los que se incluyen: *Spanish pronunciation instruction*, *Spanish second language instruction*, *phonetic instruction*, *Spanish instruction*, *Spanish pronunciation errors*, *Spanish phonetic error correction*, *error correction* o *Spanish phonetics for English speakers*, entre otros. Para las búsquedas se ha hecho uso del programa Thesaurus, con el objetivo de evitar que los descriptores fueran demasiado específicos, al tratarse de una herramienta que presenta listas de sinónimos en jerarquía, de más generales a más concretos.

A pesar de haber hecho una selección meticulosa de los descriptores de búsqueda y de explorar diversas bases de datos, la literatura encontrada gira principalmente en torno al papel del *feedback* en la pronunciación, el impacto de la instrucción explícita de la fonética o los efectos del aprendizaje en inmersión; sin haber mención alguna a estudios empíricos que investiguen específicamente la efectividad de las diferentes técnicas de corrección de los errores fonéticos. Sí se han encontrado investigaciones sobre el caso inverso, es decir, sobre las estrategias de corrección de errores fonéticos en inglés para hablantes de lengua materna española, pero para el tema que nos interesa la literatura parece ser limitada o inexistente.

Por lo tanto, se hace evidente la importancia de ampliar el enfoque de esta monografía en un futuro para incluir una revisión sistemática de estudios que evalúen la eficacia de las diferentes estrategias de corrección. Esta ampliación permitirá abordar de manera más completa el tema tratado en este estudio y proporcionará recomendaciones basadas en evidencias reales y estudios de aula para los profesores de ELE.

6. Conclusión

El presente estudio ha abordado el tema de las dificultades en la enseñanza de la fonética española a angloparlantes, con el objetivo de identificar los principales obstáculos que enfrentan los estudiantes ingleses y proponer soluciones a ellos. Mediante un análisis contrastivo de los sistemas fonéticos del inglés y el español, y apoyándonos en una exhaustiva revisión bibliográfica, hemos llegado a varias conclusiones clave:

En primer lugar, hemos confirmado que, los análisis contrastivos son de gran utilidad para predecir las dificultades fonéticas más salientes que enfrentan los estudiantes. Los análisis contrastivos permiten extraer una serie de generalizaciones que nos ayudan a anticipar las áreas donde los estudiantes tendrán más dificultades, facilitando así la planificación de estrategias pedagógicas que resulten más efectivas.

En segundo lugar, se ha verificado que las diferencias fonológicas entre ambas lenguas son una fuente significativa de errores de pronunciación. Los trabajos de autores como Moreno (2000), Cárdenas (1960) y Serradilla (1999) ya señalaban la complejidad que supone para los anglófonos la adquisición de ciertos sonidos del español, y nuestros hallazgos están en consonancia con estos estudios. En particular, se ha observado que los errores más comunes están relacionados con aquellos sonidos que no tienen una equivalencia directa entre la lengua materna y la lengua meta, y aquellos que tienen una distribución diferente en ambas lenguas, como las oclusivas, las vibrantes, las fricativas o las vocales.

En tercer lugar, hemos constatado que, para la corrección de estos errores fonéticos, es fundamental trabajar la pronunciación en el aula, comenzando por sensibilizar el oído de nuestros alumnos. Esto implica entrenar a los estudiantes en la percepción y diferenciación de los sonidos del español, un paso previo crucial antes de trabajar la producción correcta de los fonemas.

Y finalmente, aunque este estudio ha propuesto varias estrategias para la corrección de errores que pueden ser de gran ayuda para superar las barreras fonológicas ya mencionadas, hemos comprobado que todavía es necesario realizar investigaciones empíricas para evaluar la efectividad de dichas estrategias en aprendientes ingleses. Investigaciones futuras deben centrarse en la implementación y evaluación de estas estrategias en contextos reales de enseñanza para validar su eficacia y así poder hacer los ajustes que sean necesarios con datos reales.

Para finalizar, reflexionando sobre el trabajo realizado, es evidente que la enseñanza de la fonética en el aula de ELE requiere de un enfoque detallado y personalizado. La enseñanza de la fonética no solo mejora la pronunciación, sino que también ayuda a aumentar la confianza y la competencia lingüística general de los estudiantes, por lo que debemos destacar la necesidad de prestar atención a los aspectos fonéticos en la enseñanza de idiomas. En última instancia, este enfoque no solo beneficia a los aprendientes, sino que también enriquece el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, promoviendo métodos más centrados en los aprendientes y sus necesidades particulares. Es esencial continuar investigando y adaptando nuestras técnicas para enfrentar los desafíos de pronunciación, asegurando así que los estudiantes no solo aprendan la nueva lengua, sino que también se sientan seguros para comunicarse eficazmente en diversas situaciones con ella.

Referencias bibliográficas

- ALBA, O (2001): *Manual de fonética hispánica* [en línea]. San Juan: Editorial Plaza Mayor. Books 9. Disponible en: <https://scholarsarchive.byu.edu/books/9>
- BEHLOUL, A. (2019): *La lingüística contrastiva y la enseñanza de lenguas extranjeras* [en línea]. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/argel_2019/27_behloul.pdf
- BIZZOCCHI, A. L. (2017): *How Many Phonemes Does the English Language Have?* [en línea]. IJSELL, vol 5, n.º 10, pp. 36 - 46. Disponible en: <https://www.arcjournals.org/pdfs/ijSELL/v5-i10/6.pdf>
- BLAS, J. L. (1991): *Problemas teóricos en el estudio de la interferencia lingüística* [en línea]. En RSEL, 21/2, pp. 265 - 289. Disponible en: <http://revista.sel.edu.es/index.php/revista/article/view/1282>
- BOUZON, C. y HIRST, D. (2004): *Isochrony and Prosodic Structure in British English* [en línea]. French National Centre for Scientific Research (CNRS) & Aix Marseille University. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/228736939_Isochrony_and_prosodic_structure_in_British_English
- CANTERO, F. J. (2003): *Fonética y didáctica de la pronunciación*. En Mendoza, A. (coord.): *Didáctica de la lengua y la literatura*. Madrid: Prentice Hall. Cap. 15, pp. 545 – 572.
- CÁRDENAS, D. N. (1960): *Introducción a una Comparación Fonológica del Español y del Inglés*. Washington: Center for Applied Linguistics of the Modern Language Association of America.
- CARRERA-SABATÉ, J., LÓPEZ, P., & BACH-MARQUÉS, J. (2021): *Nous horizons del mètode verbotal: millorar la pronúncia holísticament*. Editorial Graó.
- CLEGG, J. y FAILS, W. (2017): *Manual de fonética y fonología españolas*. Routledge.
- CUENCA, M. H. (2017): *Lenguas de compás acentual y lenguas de compás silábico. Revisión teórica e implicaciones pedagógicas* [en línea]. ELIA: Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada, (1), pp. 41–54. Disponible en: <https://revistas.uned.es/index.php/ELIA/article/view/18245>
- FERNÁNDEZ, J. y DE SANTIAGO, J. (1997): *Fonética básica del español para Anglohablantes*. Salamanca, Plaza Universitaria Ediciones.
- GRAHAM, R. (1978): *Intonation and Emphasis in Spanish and English* [en línea]. Hispania, 61(1), pp. 95–101. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/339953>
- GARCÍA RAMÓN, A. (2010): *Análisis de cuatro métodos de corrección fonética en español como lengua extranjera (E/LE): un estudio de caso* [en línea]. Universitat de València, Valencia. Disponible en: <https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/15835/1/Amparo%20UV.pdf>

- GUT, U. (2009): *Introduction to English Phonetics and Phonology*. Peter Lang. En Huber, M., & Mukherjee, J. (Eds.), *Textbooks in English Language and Linguistic* (TELL).
- HARLEY, H. (2003): *A Linguistic Introduction to English Words*. Wiley-Blackwell.
- HUALDE, J.J. (2014): *Los Sonidos del Español*. Cambridge University Press.
- HUGHES, A., Trudgill, P., y Watt, D. (2012): *English Accents & Dialects: An Introduction to Social and Regional Varieties of English in the British Isles*. Routledge
- Instituto Cervantes. (2021): *El español: una lengua viva. Informe 2021* [en línea]. Madrid: Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_21/
- JONES, D. (1922): *An outline of English phonetics* [en línea]. Nueva York, G. E. Stechert & Co. Disponible en: <https://archive.org/details/cu31924027389505>
- LADEFOGED, P. (2011): *A Course in Phonetics* [en línea]. Wadsworth Cengage Learning. Disponible en: <https://theswissbay.ch/pdf/Books/Linguistics/A%20Course%20in%20Phonetics%206th%20Edition%20-%20Peter%20Ladefoged%2C%20Keith%20Johnson.pdf>
- LADO, R. (1957): *Linguistics Across Cultures. Applied linguistics for language teachers*. The University of Michigan Press.
- LAHOZ, J. M. (2012): *Syllable, accent, rhythm: typological and methodological considerations for teaching Spanish as a foreign language*. Revista Internacional de Lenguas Extranjeras, 1. pp. 129 – 150.
- LLISTERRI, J. (2003): *La enseñanza de la pronunciación* [en línea]. Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia, 4(1), pp. 91 - 114. Disponible en: https://joaquinllisterri.cat/publicacions/Llisterri_03_Pronunciacion_ELE.pdf
- LORENZO, E. (1995): *Sobre la enseñanza del español a extranjeros (Notas de una experiencia medio-secular)*. En: VI Congreso Internacional de la ASELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/04/04_0009.pdf
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (2000): *Fonología funcional del español*. En Alvar, M. (ed.): *Introducción a la lingüística española*. pp. 139 – 153. [en línea]. Editorial Ariel. Disponible en: https://www.researchgate.net/publication/231182831_FONOLOGIA_FUNCIONAL_DEL_ESPANOL
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E.; FERNÁNDEZ PLANAS, A. M.; CARRERA SABATÉ, J. (2003): *Castilian Spanish*. En Journal of the International Phonetic Association, 33/2, pp. 255 – 259. Disponible en: [doi:10.1017/S0025100303001373](https://doi.org/10.1017/S0025100303001373)
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (2004): *Problems in the classification of approximants* [en línea]. En Journal of the International Phonetic Association, 34(2), pp. 201 – 210. Disponible en: [doi:10.1017/S0025100304001732](https://doi.org/10.1017/S0025100304001732)
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E., y FERNÁNDEZ PLANAS, A. M. (2013): *Manual de fonética española: articulaciones y sonidos de español* (2.ª ed.). Barcelona: Ariel.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, E. (2015): *Naturaleza fonética de la consonante 'ye' en español* [en línea]. En Revista Normas, n.º 5, pp. 117 - 131. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5191567.pdf>

- MASSANA, M. (2018): *El triangle alveolar, un punt conflictiu* [en línea]. En Revista *Educat*, n.º 15, pp. 12 - 17. Disponible en: <https://www.educat.cat/blog/el-triangle-alveolar-un-punt-conflictiu/>
- McMAHON, A. (2002): *An Introduction to English phonology* [en línea]. Edinburgh University Press. Disponible en: <https://staffnew.uny.ac.id/upload/132107096/pendidikan/Book+one.pdf>
- MONROY, R. (1981): *Las vocales en inglés y en español: nuevas perspectivas* [en línea]. Murcia: Universidad, Secretariado de Publicaciones. Disponible en: <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/12791>
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2000): *Ejercicios de fonética española para hablantes de inglés*. Arco/Libros, Madrid.
- MOTT, B. L. (2011): *English phonetics and phonology for Spanish speakers* (Vol. 49). Edicions Universitat Barcelona.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1918): *Manual de pronunciación española* [en línea] . Editorial CSIC – CSIC Press. <https://ia801201.us.archive.org/6/items/manualdepronunci00navauoft/manualdepronunci00navauoft.pdf>
- ORTIZ-LIRA, H. (2000): *La acentuación contextual en español* [en línea]. En *Onomázein*, n.º 5, pp. 11 – 41. Disponible en: <https://ojs.uc.cl/index.php/onom/article/view/34345>
- PARKER, R (1991): *On the syllabification of /t/ clusters in Spanish* [en línea]. SIL-UND, vol. 35, artículo 3. Disponible en: <https://commons.und.edu/sil-work-papers/vol35/iss1/3>
- POCH, D. (2009): *La corrección fonética en español lengua extranjera* [en línea]. En *Didáctica del español como lengua extranjera*, pp. 193 – 200. Disponible en: https://marcoele.com/descargas/expolingua1993_poch.pdf
- PUIGVERT OCAL, A. (2001): *Fonética contrastiva español/alemán, español/inglés, español/francés y su aplicación a la enseñanza de la pronunciación española* [en línea]. En Revista *Carabela*. N.º49. pp 17 - 37. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/49/49_017.pdf .
- QUILIS, A. (2010): *Principios de Fonología y Fonética Españolas*. Arco Libros S. L.
- Real Academia Española. (2010): *Ortografía de la lengua española* [en línea]. Disponible en: www.rae.es
- ROGERS, H. (2000): *The Sound of Language, an Introduction to Phonetics*. Routledge.
- SABAS ELÍAS, M. (2013): *La pronunciación: La gran olvidada en el aula ELE* [en línea]. Revista *Nebrija De Lingüística Aplicada a La Enseñanza De Lenguas*. Disponible en: <https://www.nebrija.com/revista-linguistica/la-pronunciacion-la-gran-olvidada-en-el-aula-ele.html>
- SERRADILLA, A. (1999): *La enseñanza de la pronunciación en el aula: una experiencia con estudiantes anglohablantes*. En: X Congreso Internacional de la ASELE. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/10/10_0651.pdf
- SILVA VALENCIA, J. C. (2022): *A Comparative Linguistic Analysis of English and Spanish Phonological System* [en línea]. GIST – Education and Learning Research Journal, 25, pp. 140 – 156. Disponible en: <https://doi.org/10.26817/16925777.1152>

- SOLIJONOV, B. (2023): *Phonotactic Phenomenon in the English Language and its Linguistic Nature* [en línea]. *Journal of Language and Linguistic Studies (JLLS)*, vol 6, n.º 4, pp. 363 – 367. Disponible en: <https://doi.org/10.5281/zenodo.10156769>
- VALENZUELA, J. (2002): *Lingüística contrastiva inglés-español: una visión general* [en línea]. Universidad de Murcia. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/51/51_027.pdf
- VILLAESCUSA, I. (2009): *La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE* [en línea]. Instituto Cervantes. Disponible en: https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf

E-**ele**ando

ELE en Red.

Serie de monografías y materiales para la enseñanza de ELE

E- de enseñanza y excelencia, esencia de nuestra identidad; ELE de Español como Lengua Extranjera, nuestra razón de ser. *E-**ele**ando* es una publicación periódica y digital que, aprovechando las ventajas de la red, pone a disposición de todo aquel que esté interesado en el Español como Lengua Extranjera (ELE), en cualquier punto del planeta, una serie de monografías y materiales didácticos realizados por expertos en las diversas materias que integran este apasionante ámbito de la lingüística aplicada.

*E-**ele**ando. ELE en Red* es editada por el [Máster en Enseñanza de Español como Lengua Extranjera](#), estudio propio de la Universidad de Alcalá, y por el [Máster Universitario en Formación de Profesores de Español](#); con ellos, la Universidad de Alcalá atesora más de 20 años formando especialistas en ELE. Nace en 2017, bajo la dirección de Ana M. Cestero Mancera, catedrática de Lingüística General de la Universidad de Alcalá, y cuenta con un comité de expertos integrado por profesionales de gran prestigio.

Dificultades en la Enseñanza de la Fonética Española a Angloparlantes

El creciente interés por el aprendizaje del español en el Reino Unido en las últimas décadas ha hecho que el castellano se haya convertido en la segunda lengua más estudiada del país. Cada año un mayor número de alumnos decide estudiar español como lengua extranjera, atraídos por su importancia en el contexto global actual; sin embargo, muchos estudiantes encuentran en la adquisición de la fonética española un reto significativo. Tener una pronunciación clara y correcta es fundamental para una comunicación efectiva, y la falta de atención en lo que a fonética respecta en el aula de ELE resulta un problema. Este trabajo tiene como objetivo central identificar y abordar las principales dificultades que enfrentan los angloparlantes ingleses al aprender español. A través de una exposición de los sistemas de sonidos del inglés y el español, y un posterior análisis contrastivo entre ambos, este estudio busca determinar las dificultades específicas que experimentan los estudiantes ingleses y presentar una serie de estrategias didácticas que pueden resultar útiles para su corrección.

