

**Propuesta didáctica para la enseñanza de los fonemas
consonánticos del español a alumnos holandeses**

desarrollado por

Anais Peris Nuez

Trabajo de Fin de Máster

dirigido por la Sra. Alicia Madrona Cao

**Máster en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua
Extranjera (9ª edición)**

Universitat Rovira i Virgili



Tarragona

5 de septiembre de 2022

**Máster en Enseñanza de Lenguas Extranjeras:
Español como Lengua Extranjera**

Fecha: 27/07/2022

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

La alumna Anaïs Peris Nuez con D. I. 48004659W

Hace constar que es el autor /la autora del trabajo:

“Propuesta didáctica para la enseñanza de los fonemas consonánticos del español a alumnos holandeses”

Y manifiesta su responsabilidad en la realización del mismo, en la interpretación de datos y en la elaboración de conclusiones. Manifiesta asimismo que las aportaciones intelectuales de otros autores utilizados en el texto se han citado debidamente.

En este sentido,

DECLARA:

Que el trabajo remitido es un documento original y no ha sido publicado en español o en otro idioma con anterioridad, total o parcialmente, por otros autores.

Que el abajo firmante es públicamente responsable de sus contenidos y elaboración, y que no ha incurrido en fraude científico o plagio.

Que si se demostrara lo contrario, el abajo firmante aceptará las medidas disciplinarias o sancionadoras que correspondan.



Fdo.: Anaïs Peris Nuez

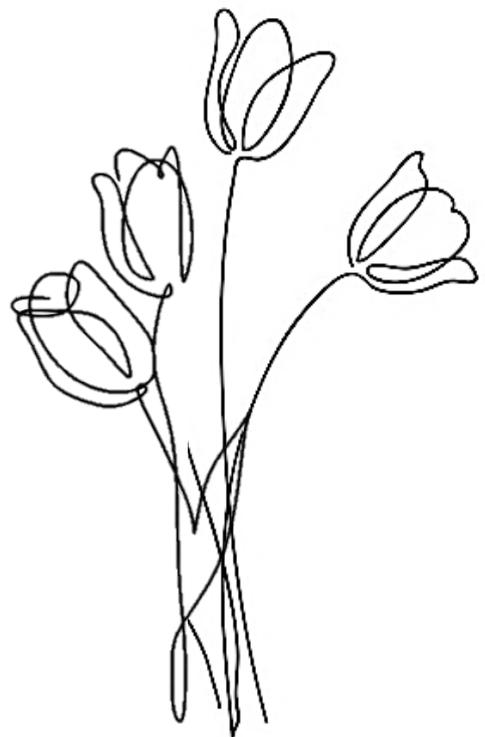
Agradecimientos

Este trabajo no habría sido posible sin la supervisión, el tiempo y el cuidado de varias personas.

En primer lugar, quiero agradecer a mi tutora por guiarme y estar siempre disponible cuando lo he necesitado. Personalmente, he apreciado mucho su orientación y puntos de vista en relación con el tema y el diseño de la investigación.

En segundo lugar, quiero manifestar mi gratitud a mis padres por ser mi mejor inspiración en la vida y por creer siempre en mí.

Por último, quiero dar las gracias a mi pareja por el apoyo dado durante el desarrollo de este proyecto, por animarme y ayudarme a pesar de la distancia. Ik hâld fan dy lieverd!



RESUMEN

Desde el ámbito de la fonética, se afirma que la pronunciación es una de las destrezas que el estudiante de una lengua extranjera (LE) debe aprender, puesto que desempeña un papel esencial tanto en la comprensión auditiva como en la expresión escrita y la expresión oral. Sin embargo, a diferencia de otras destrezas, si revisamos estudios previos, encontramos varios autores que alertan del olvido que ha sufrido en las últimas décadas la pronunciación en el aula de E/LE.

Este trabajo tiene el objetivo de identificar las principales diferencias entre los sistemas fonológicos del neerlandés y del español, para la anticipación de errores en los alumnos holandeses en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE).

En primer lugar, se lleva a cabo una revisión general de los estudios previos y, a continuación, se comparan los sistemas fonéticos de la lengua materna del alumnado (L1) y de la lengua meta (L2). Dicha comparación permite el análisis y la identificación de los fonemas consonánticos que pueden generar dificultades en el alumnado a la hora de pronunciarlos. Y, por último, se presenta una propuesta didáctica centrada en el trabajo de cinco fonemas consonánticos (/x/, /g/, /tʃ/, /θ/ y /ɲ/) que se consideran difíciles de pronunciar para el aprendizaje del español por parte de estudiantes neerlandófonos.

Palabras clave: *neerlandés, español, fonética contrastiva, fonemas consonánticos, dificultades de pronunciación, español como lengua extranjera (ELE).*

RESUM

Des de l'àmbit de la fonètica, s'afirma que la pronunciació és una de les destreses que l'estudiant d'una llengua estrangera (LE) ha d'aprendre, ja que exerceix un paper essencial tant en la comprensió auditiva com en l'expressió escrita i l'expressió oral. No obstant això, a diferència d'altres destreses, si revisem estudis previs, trobem diversos autors que alerten de l'oblit que ha sofert en les últimes dècades la pronunciació a l'aula d'espanyol com a llengua estrangera (E/LE).

Aquest treball té com objectiu d'identificar les principals diferències entre els sistemes fonològics del neerlandès i de l'espanyol, per a l'anticipació d'errors en els alumnes holandesos en el seu procés d'aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera (E/LE).

En primer lloc, es duu a terme una revisió general dels estudis previs i, a continuació es comparen els sistemes fonètics de la llengua materna de l'alumnat (L1) i de la segona llengua (L2). Aquesta comparació permet l'anàlisi i la identificació dels fonemes consonàntics que poden generar dificultats en l'alumnat a l'hora de pronunciar-los.

Finalment, es presenta una proposta didàctica centrada en el treball de cinc fonemes consonàntics (/x/, /g/, /tʃ/, /θ/ i /ɲ/) que es consideren difícils de pronunciar per a l'aprenentatge de l'espanyol per part d'estudiants holandesos.

Paraules clau: *neerlandès, espanyol, fonètica contrastiva, fonemes consonàntics, dificultats de pronunciació, espanyol com a llengua estrangera (ELE).*

ABSTRACT

From the field of phonetics, it is stated that pronunciation is one of the skills that foreign language (FL) learners must learn, as it plays an essential role in listening comprehension, as well as in written and oral expression skills. However, unlike other skills, if we review the literature, we find several authors who warn of the neglect that pronunciation has suffered in the recent decades in the Spanish as a foreign language (SFL) classroom.

The aim of this paper is to identify the main differences between the phonological systems of Dutch and Spanish in order to anticipate errors in Dutch students in their learning of Spanish as a foreign language (SFL).

First, a general review of previous studies is carried out and then the phonetic systems of the learner's mother tongue (L1) and target language (L2) are compared. This comparison enables the analysis and identification of consonant phonemes which may cause difficulties for learners when pronouncing them. Last but not least, a didactic proposal is presented which focuses on five consonant phonemes (/x/, /g/, /tʃ/, /θ/ and /ɲ/) which are considered difficult for Dutch-speaking learners to pronounce when learning Spanish.

Keywords: *Dutch, Spanish, contrastive phonology, consonant phonemes, pronunciation difficulties, Spanish as a foreign language (SFL).*

Tabla de Contenidos

Lista de tablas.....	9
Lista de figuras.....	9
1. INTRODUCCIÓN	10
1.1 Justificación de la investigación	10
1.2 Estado de la cuestión y antecedentes del trabajo	11
1.3 Preguntas de investigación	13
1.4 Formulación de objetivos generales y específicos.....	13
1.5 Metodología de la investigación.....	13
2. MARCO TEÓRICO	15
2.1 Conceptos básicos de fonética y fonología.....	15
2.1.1 Fonemas y alófonos.....	15
2.1.2 Componentes de la pronunciación (nivel segmental y suprasegmental)	17
2.1.3 Principales dificultades en la pronunciación.....	18
2.1.4 Terminología básica sobre los sonidos consonánticos.....	18
2.2 Enseñanza de la pronunciación en el aula de LE y E/LE	26
2.2.1 La competencia fonológica en el MCER y el PCIC	26
2.2.2 Factores condicionantes del aprendizaje de la pronunciación	28
2.2.3 ¿Cómo enseñar pronunciación?	29
2.2.4 Rol del profesor en el aula de pronunciación.....	30
2.3 Datos generales y aproximación al idioma neerlandés.....	31
2.4 Situación y evolución de la enseñanza del español en los Países Bajos.....	36
2.5 El análisis contrastivo y el estudio de la interlengua en la enseñanza de segundas lenguas	40
2.5.1 Análisis contrastivo de los fonemas consonánticos del español y el neerlandés	41
2.5.2 Principales diferencias y dificultades de pronunciación de los fonemas consonánticos entre la L1 y la L2	48
2.6 Fenómenos dialectales de las consonantes	55
2.6.1 El español de España.....	56
3. PRESENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA	58
3.1 Cuestiones metodológicas	58
3.1.1 ¿Qué modelo de pronunciación enseñar?.....	58

3.1.2 La corrección fonética: fonemas seleccionados y plan de actuación.....	59
3.2 Propuesta didáctica.....	59
3.2.1 Objetivos didácticos de la propuesta didáctica.....	60
3.2.2 Material complementario (Google Drive).....	73
5. CONCLUSIONES.....	78
5.1 Conclusiones.....	78
5.2 Limitaciones.....	82
5.3 Posibles escenarios para futuras investigaciones.....	83
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	84
7. APÉNDICES.....	89
Anexo 1. Sesión I – Distinción de los fonemas /x/ y /g/.....	89
Anexo 1.1. Sesión I – Fase de audición (ficha para el alumno).....	90
Anexo 1.2. Sesión I – Fase de imitación (ficha para el alumno).....	91
Anexo 2. Sesión II – Distinción de los fonemas /x/ y /g/.....	92
Anexo 2.1. Sesión II – Fase de audición (ficha para el alumno).....	93
Anexo 2.2. Sesión II – Fase de imitación (trabalenguas).....	94
Anexo 2.3. Sesión II – Fase de producción (“¿Qué tal? ¿Qué haces?”).....	95
Anexo 3. Sesión III – Identificación del fonema /tʃ/.....	96
Anexo 3.1. Sesión III – Fase de audición (Ficha palabras específicas).....	97
Anexo 4. Sesión IV – Identificación del fonema /θ/.....	98
Anexo 4.1. Sesión IV – Fase de audición (Texto).....	99
Anexo 4.2. Sesión IV – Fase de audición (Ficha alumno de pares mínimos).....	100
Anexo 5. Sesión V – Identificación del fonema /θ/.....	101
Anexo 6. Sesión VI – Identificación del fonema /ɲ/.....	102
Anexo 6.1. Sesión VI – Fase de audición (Ficha para el alumno).....	103
Anexo 6.2. Sesión VI – Fase de imitación (trabalenguas).....	104

Lista de tablas

Tabla 1. Relación entre los diferentes órganos articulatorios y sus funciones para la supervivencia y en el habla	19
Tabla 2. Indicadores generales de los Países Bajos	36 – 37
Tabla 3. Comparación del sistema fonético de la L1 y de la L2	48
Tabla 4. Correspondencia de fonemas neerlandés – español	50
Tabla 5. Correspondencia de fonemas español – neerlandés	50
Tabla 6. Transferencia positiva de los fonemas de la L1 (neerlandés) y de la L2 (español)	52
Tabla 7. Interferencia de los fonemas de la L1 (neerlandés) y de la L2 (español)	53

Lista de figuras

Figura 1. Ejemplos de fonemas del español con algunos de sus respectivos alófonos	16
Figura 2. Clasificación de los componentes de la pronunciación	17
Figura 3. Órganos que intervienen en la articulación	20
Figura 4. Zonas bucales que intervienen en el proceso de articulación	24
Figura 5. Organización de los fonemas del español según su lugar de articulación	24
Figura 6. Zonas de articulación de los fonemas del idioma neerlandés	25
Figura 7. Contenidos fónicos incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes	27
Figura 8. Candidatos a exámenes finales centralizados de secundaria (2011 – 2019)	39
Figura 9. Principales sonidos consonánticos en español	43
Figura 10. Inventario de fonemas consonánticos en español	43
Figura 11. Alófonos nasales ante consonante	45
Figura 12. Correspondencia entre las grafías del alfabeto español y sus respectivos fonemas	45
Figura 13. Inventario de fonemas consonánticos del idioma neerlandés	46
Figura 14. Correspondencia entre los fonemas y sus respectivas grafías del idioma neerlandés	47
Figura 15. Mapa sobre las lenguas y variedades de España	56

1. INTRODUCCIÓN

1.1 Justificación de la investigación

La pronunciación es una de las destrezas que los alumnos necesitan dominar cuando aprenden una lengua extranjera. Según Peters (2008, p.8): “La mayoría de los aprendices de una LE tienen como objetivo principal la comunicación verbal”. Por este motivo, dicha habilidad tiene que formar parte de los contenidos de cualquier programación y el docente ha de incorporarla a las actividades de clase, de la misma manera que se hace en la práctica de la expresión escrita o de la comprensión oral.

La realidad muestra, sin embargo, que la pronunciación ha sido uno de los aspectos más descuidados en la enseñanza de lenguas extranjeras, como resultado de una inadecuada formación de los docentes que repercute en el aprendizaje de los estudiantes. Es ineludible tanto un progreso en el método de enseñanza de la pronunciación en el ámbito de E/LE, como una mejora en la formación de los docentes. No obstante, cada vez encontramos un mayor número de docentes que son conscientes de la necesidad de esta competencia lingüística y abordan esta cuestión de manera más eficaz en las clases.

Uno de los factores que me han llevado a desarrollar este trabajo ha sido la conciencia de la necesidad de discernir los fenómenos y posibles problemáticas que se pueden producir debido a un insuficiente tratamiento de la pronunciación.

Por otro lado, otro factor motivacional ha sido que, ante mis perspectivas de vivir en el futuro en los Países Bajos, consideré que serán una gran oportunidad para profundizar en mis conocimientos del campo de la fonética y de la fonología en la enseñanza de lenguas extranjeras, al mismo tiempo, para aprender técnicas y estrategias que me permitan predecir y ayudar a disminuir los posibles errores de pronunciación del alumnado.

Como docente, pienso que es crucial la formación continua.

Además, si nos centramos en la enseñanza de la pronunciación en el aula de lenguas extranjeras (LE), creo que el docente debe tener un rol más activo y valorar en la justa medida las lenguas maternas de los estudiantes, pues solo así seremos capaces de evaluar y conceder el valor necesario a los aspectos que se derivan del habla de los estudiantes. Así el resultado de una posible intervención docente temprana podría ayudar a marcar la diferencia entre una pronunciación adecuada o deficiente del alumnado.

Por último, este trabajo tiene el fin de desarrollar un breve análisis contrastivo de los sistemas fonológicos holandés y el español, comentar los errores de pronunciación más frecuentes que se dan en hablantes holandeses que están aprendiendo español como lengua extranjera (LE), y

finalmente, hacer una breve propuesta didáctica para trabajar la pronunciación en el aula de E/LE.

1.2 Estado de la cuestión y antecedentes del trabajo

Es importante comentar que este trabajo explora un campo de estudio bastante reducido, puesto que el análisis contrastivo entre el español y el neerlandés desde una perspectiva fonológica constituye un tema poco común, especialmente si nos centramos en el estudio de los fonemas consonánticos del español producidos por estudiantes holandeses. De esta manera, la confección de este trabajo tiene el objetivo de explorar más este campo de estudio, puesto que, hasta el día de hoy, este tema no ha sido tan explotado en comparación con otras lenguas (ej. inglés, chino, francés, alemán, etc.). Dicho esto, cabe mencionar que en general existen varios estudios que tratan el tema de la pronunciación desde diferentes perspectivas y, como resultado, son piezas cruciales para la recopilación, organización y análisis de la información que posteriormente constituirá el marco teórico.

En relación con los estudios más relevantes para el desarrollo de este trabajo, se pueden destacar sobre todo los estudios hechos por Agustín Iruela. Sin embargo, Iruela se centra en la utilización del método contrastivo para comparar los sonidos vocálicos entre el neerlandés y el español, además de llevar a cabo varios experimentos de análisis del habla en estudiantes holandeses que estaban aprendiendo español. Este autor también explora el proceso de adquisición de los sistemas fonológicos de las segundas lenguas (L2), las teorías y los métodos más notorios que se han usado a lo largo de la historia en el ámbito de la enseñanza de la pronunciación. Todo este contenido se puede encontrar en los siguientes estudios:

- Iruela, A. (1993). La adquisición de la fonología de segundas lenguas: El caso del vocalismo español adquirido por holandeses. [Tesis de máster, Universitat de Barcelona]. Barcelona.
- Iruela, A. (2004). Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Barcelona: Dpto. DLL.

Otro de los trabajos relevantes que se han tenido en cuenta para este trabajo es el estudio hecho por el autor holandés Kris Buyse, el cual se focaliza en el ámbito de la enseñanza de la pronunciación en estudiantes holandeses. Buyse comenta el papel crucial que tiene la pronunciación en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (LE), puesto que “constituye el pasaporte del estudiante, su medio para ganar la confianza del interlocutor nativo” (Buyse, 2009, p.2). Buyse propone unas pautas con varias estrategias para la enseñanza

de la pronunciación del español para estudiantes neerlandófonos. Este trabajo sirve de referencia para aproximarse más a la exploración de estrategias de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación en este colectivo de alumnos. Tal como se detalla en:

- Buyse, K. (2009). El abecedario para la enseñanza de la pronunciación de ELE. *La didáctica en la fonética de las lenguas extranjeras (on cd-rom)*, 1-18.

Por otro lado, también era necesario encontrar documentación para conseguir información que estuviese relacionada con el origen de la lengua meta (neerlandés) y el contraste de los fonemas consonánticos entre las dos lenguas seleccionadas. En general, cabe destacar que no ha sido fácil encontrar fuentes que hablaran sobre este tema, sobre todo si nos centramos en la búsqueda de estudios y artículos en español. Como resultado, se recurrió a buscar información en otros idiomas tales como el inglés o el neerlandés. Entre algunos de los libros más relevantes, se pueden identificar los siguientes:

- Booij, G. (1999). *Phonology of Dutch*. Oxford: Oxford University Press.
- Jansen, M., van der Sijs, N., van der Gucht, F., & de Caluwe, J. (2017). *Atlas van de Nederlandse taal*. Editie Nederland. Lannoo.
- Van der Toorn et al. (1997). *Geschiedenis van de Nederlandse taal*. Amsterdam University press.

En relación con el análisis del español, se han intentado seleccionar fuentes procedentes de autores que son conocidos por tener una larga trayectoria en el campo de la fonética y la fonología. Entre ellos, destaca la autora Gil Fernández, puesto que es un gran referente dentro del ámbito de la enseñanza de la pronunciación (E/LE). De esta manera, entre varios de los libros a destacar, encontramos los siguientes:

- Gil Fernández, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Hualde, J.I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Navarro Tomas, T. (1971). *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC.

Finalmente, es importante añadir que, aunque no se mencionen más fuentes, es evidente que para completar el marco teórico se han usado muchas más referencias bibliográficas.

1.3 Preguntas de investigación

- Pregunta general:
 - ¿Cuáles son las dificultades de pronunciación más comunes que tienen que afrontar los estudiantes holandeses en su proceso de adquisición de los fonemas consonánticos del español, y cómo favorecer su aprendizaje?
- Preguntas específicas:
 - Pregunta 1. ¿Cuáles son los fonemas consonánticos que crean mayor dificultad a los estudiantes neerlandeses en su aprendizaje del español como lengua extranjera?
 - Pregunta 2. ¿Cómo se puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera (LE) en estudiantes holandeses?

1.4 Formulación de objetivos generales y específicos

- Objetivos generales:
 - Identificar las principales diferencias entre los sistemas fonológicos de ambas lenguas para la anticipación de errores de los alumnos neerlandófonos en su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE).
- Objetivos específicos:
 - Revisar el panorama de la pronunciación y sus aportaciones en la enseñanza de lenguas extranjeras y en el aula de E/LE.
 - Incidir en la relevancia de la pronunciación como componente dentro de la enseñanza del español como lengua extranjera (E/LE).
 - Presentar las características del sistema fonológico neerlandés y contrastarlo con el español.
 - Analizar los principales errores de la pronunciación en hablantes neerlandófonos.
 - Ofrecer una propuesta didáctica eficiente para la corrección fonética.

1.5 Metodología de la investigación

En relación con diseño de la investigación, este trabajo está planteado desde dos perspectivas diferentes. Por un lado, se destaca el tipo de investigación documental y, por otro lado, la no experimental. En primer lugar, como punto de partida la investigación documental se utilizará para recopilar y contrastar información que ayudará a construir ciertas secciones tales como el capítulo 1 (Introducción) y el capítulo 2 (Marco teórico). Tancara (1993) considera el concepto de la investigación documental como:

Una serie de métodos y técnicas de búsqueda, procesamiento y almacenamiento de la información contenida en los documentos, en primera instancia, y la presentación sistemática, coherente y suficientemente argumentada de nueva información en un documento científico, en segunda instancia.

Por otro lado, se empleará una investigación no experimental. En este tipo de investigación, el investigador no extrae sus conclusiones definitivas o sus datos de trabajo a través de una serie de acciones y reacciones reproducibles en un ambiente controlado para obtener resultados interpretables, es decir, a través de experimentos. Sin embargo, no por ello, deja de ser una investigación seria, documentada y rigurosa en sus métodos. Además, este tipo de investigación tendrá un rol importante en este trabajo especialmente para la confección de la propuesta didáctica (Capítulo 3). A partir de la selección de los diferentes estudios recopilados, se desarrollará un análisis contrastivo entre los sistemas fonológicos de las dos lenguas (español y neerlandés), para poder identificar cuáles son los fonemas consonánticos de la lengua meta que podrían conllevar más dificultades de aprendizaje a los aprendientes neerlandeses, y a la vez, explorar qué tipo de estrategias podrían emplearse para la anticipación y prevención de errores.

Finalmente, un punto a comentar es que para el diseño de las actividades se han querido reflejar ciertas características del conocido método o sistema Verbo – Tonal (MVT), que se basa en el concepto de “criba fonológica” propuesto por Trubezkoy. Este autor señaló que el sistema fonológico de una lengua determinada es como una especie de cedazo a través del cual pasa todo lo que oímos. Esta criba se utiliza también cuando estamos expuestos a otra lengua distinta a la nuestra. Es relevante mencionar que este método propone las siguientes consideraciones a la hora de diseñar material para enseñar la pronunciación:

- 1) Palabra hablada vs palabra escrita: ciertos autores comentan que la enseñanza de la pronunciación no se debe supeditar a la escritura. Este punto se desarrollará más en el capítulo 5 (Conclusiones).
- 2) No intelectualización: este método aconseja que el profesor de E/LE debe conocer los principios y las leyes de la fonética, pero eso no significa que sea necesario enseñarla directamente a los alumnos.
- 3) Ambiente facilitador: se debe crear en clase un ambiente agradable y facilitador donde los estudiantes se sientan seguros, libres y que sepan que no se les va a juzgar.
- 4) Progresión: la enseñanza de la pronunciación debe darse de forma progresiva y siguiendo una cohesión.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se presentará el marco teórico a partir de la consideración de varios estudios que tratan aspectos relevantes respecto al tema principal de este trabajo, y que, a la vez, servirán como base organizativa para dar forma y sentido a los siguientes capítulos de la investigación.

2.1 Conceptos básicos de fonética y fonología

Primeramente, es conveniente empezar exponiendo una distinción entre los conceptos de fonética y fonología, y, a la vez, también entre fonética y pronunciación. Por un lado, “la fonética y la fonología se complementan: la primera se encarga de estudiar los sonidos dentro de un discurso; por su parte, la fonología estudia la organización lingüística de los sonidos que distinguen una lectura de otra, su unidad de estudio son los fonemas” (Gil Fernández, 2007, pp. 31, 70). Por otro lado, aunque los conceptos de fonética y pronunciación puedan estar ligados, estos difirieren entre sí. En este caso, autores tales como Cantero (2003) y Llisterri (2003) ofrecen una distinción clara entre ambos conceptos. Así pues, Cantero (2003) identifica el concepto de fonética como “la interdisciplina que estudia los sonidos que intervienen en la comunicación humana; la cual suele ocuparse especialmente de los sonidos aislados y en contacto, desatiende en general el habla en su conjunto y se apoya en la escritura”.

Por otra parte, este mismo expone que la pronunciación “es la producción y la percepción del habla, por lo tanto, se realiza exclusivamente a través del uso de la lengua oral”. También, según Llisterri (2003, p.92), “la pronunciación es una de las destrezas que el alumno de una lengua extranjera debe aprender [...] el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase, al igual que introduce las encaminadas a la práctica de la expresión escrita o de la comprensión lectora”. En cuanto al rol de la corrección fonética, “es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que son precisos corregir. En este caso, existen para tal fin una serie de estrategias, que pueden contribuir a reducir los problemas comúnmente agrupados bajo la denominación de *acento extranjero*” (Llisterri, 2003).

2.1.1 Fonemas y alófonos

Otros dos términos relacionados con los conceptos anteriores y que se consideran relevantes dentro de este ámbito de la lengua son, por un lado, los fonemas, y por el otro, los alófonos. Según Quilis (1997, p. 10), el concepto de fonema se identifica como “la unidad lingüística más pequeña, desprovista de significado, formada por un haz simultáneo de rasgos distintivos”. Es importante comentar que los fonemas deben ir siempre transcritos entre barras.

Gil Fernández (2007, p. 72) expone que “los fonemas no se realizan siempre del mismo modo: basta pensar en las muy diversas maneras de pronunciar la /s/ española que existen en todo el mundo hispanohablante”.

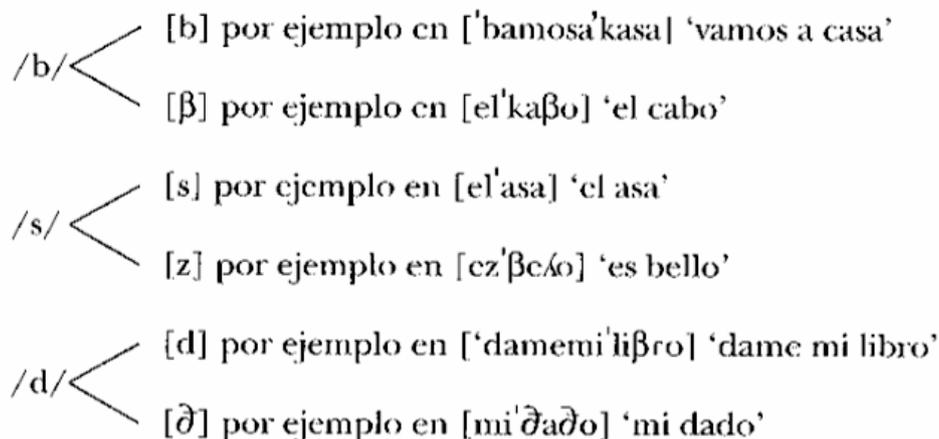
En cuanto al concepto de alófono, Quilis (1997, p. 13) lo concibe como:

[...] El fonema, o la invariante, en su realización en la cadena hablada, tiene distintas manifestaciones o variantes. Entre estas variantes podemos encontrar:

a) Las *variantes combinatorias* o *contextuales*: cuando las realizaciones de un fonema (dos o más) no aparecen nunca en el mismo contorno: por ejemplo, el fonema /b/ tiene en español dos realizaciones: [b] oclusiva y [β], o [b̞], fricativa; la primera aparece cuando está situada después de una pausa o de una consonante nasal: [bómba] *bomba*, y la segunda en los demás contornos: [bóβa], o [bó̞ba], *boba*; estos dos elementos son variantes combinatorias de /b/. Las variantes combinatorias reciben también el nombre de *alófonos*, y la distribución combinatoria en la que se hallan, *distribución complementaria*. Considerando el ejemplo dado anteriormente, tanto [b] como [β], o [b̞], serían alófonos de /b/, en distribución complementaria¹.

A continuación, se presenta un pequeño esquema (Figura 1) con una serie de ejemplos de fonemas del español con algunos de sus respectivos alófonos:

Figura 1. Ejemplos de fonemas del español con algunos de sus respectivos alófonos



Extraído de “Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica” (Gil Fernández, 2007, p. 72).

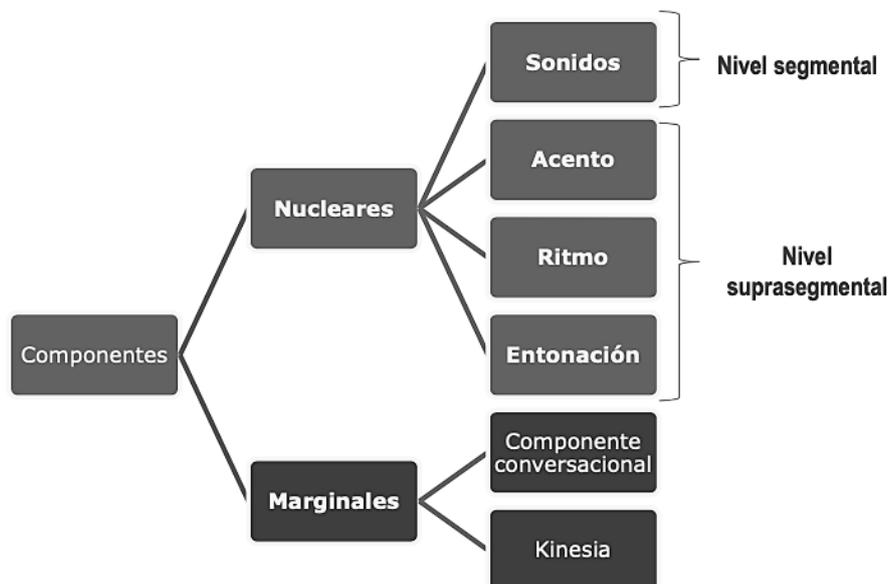
¹ Se da el nombre de *distribución* a la restricción que sufren las unidades lingüísticas en función de los contextos que pueden aparecer. Es decir, que la aparición de cada unidad en determinadas posiciones en relación con otras unidades no es arbitrario.

Además, esta misma autora añade que “la distinción entre fonemas y alófonos es específica para cada lengua, porque *cada lengua organiza de manera distinta la materia fónica* con la que cuenta” (Gil Fernández, 2007, p. 73).

2.1.2 Componentes de la pronunciación (nivel segmental y suprasegmental)

Podemos dividir los varios componentes de la pronunciación en dos grandes grupos: por un lado, los elementos nucleares y, por otro, los elementos marginales. En el primer bloque, se puede hacer otra diferenciación en donde podemos identificar, por una parte, los elementos que se organizan en el nivel segmental (ej. los sonidos y los fonemas de la lengua meta) y, por otra parte, los elementos que conforman el nivel suprasegmental (ej. el acento, el ritmo o la entonación). Al mismo tiempo, en el segundo bloque se puede distinguir elementos tales como el componente conversacional o la kinesia. Para complementar esta explicación se presenta un diagrama (Figura 2) con la clasificación de los contenidos que se han mencionado previamente.

Figura 2. Clasificación de los componentes de la pronunciación



Extraído de “*La Enseñanza de la Pronunciación de Lenguas Extranjeras: Introducción*” (Jiménez, M.D, 2022, p. 28).

No obstante, para este trabajo me centraré en el primer bloque (niveles segmental y suprasegmental). Así pues, para seguir con la caracterización fónica del español se tomará como guía los preceptos que establece el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC):

- Nivel segmental: comprende las vocales y consonantes del español, en todas sus variantes. A la vez, estas se suceden y forman segmentos en la cadena hablada, los cuales se combinan para dar lugar a secuencias de sonidos más complejas. La información de este subapartado se presentará de manera más detallada en los apartados 2.2.1 y 5.1.
- Nivel suprasegmental: denominado también “*prosódico* porque determinan la prosodia de un idioma” (Gil Fernández, 2007, p.75). Según Hernández Pierna (2016, p.18):

Estos elementos tienen influencia tanto en la percepción como en la producción [...] los elementos suprasegmentales presentan características distintas en cada lengua hablada en el mundo y, sin embargo, apenas reciben atención por parte de los profesores de lengua extranjera cuando son uno de los aspectos de la lengua más difíciles de enseñar y de aprender.

2.1.3 Principales dificultades en la pronunciación

En cuanto a los factores que suelen tener mayor incidencia en la pronunciación de los sonidos consonánticos del español, Gil Fernández (2007, p. 500) comenta que las dificultades tienden a derivarse de dos factores:

- a) La interferencia del sistema consonántico de la L1, la cual hace al estudiante identificar elementos existentes en esta con elementos existentes en la L2 cuando no son equivalentes ni fonética ni fonológicamente, y que, asimismo, es la causa de muchos errores distribucionales o fonotácticos.
- b) La complejidad intrínseca de algunos sonidos o de algunos contrastes por completo nuevos para el estudiante.

No obstante, estos dos tipos de aspectos pueden representar problemas de diversa índole, ya sea cuando los aprendientes producen como cuando perciben los sonidos, y, aunque no necesariamente se conciben como un asunto de alta gravedad, es necesario que los estudiantes de la L2 sean capaces de percibirlos y de afrontarlos de manera oportuna (Gil Fernández, 2007, pp. 500–503).

2.1.4 Terminología básica sobre los sonidos consonánticos

Este subapartado tiene el fin de abordar algunos conceptos que servirán de guía para que el lector pueda comprender mejor el léxico técnico que será presentado a continuación.

2.1.4.1 Descripción y clasificación de los sonidos consonánticos

Tal como expone Gil Fernández (2007, p. 33), es interesante el hecho de que “ninguno de los órganos que utilizamos habitualmente en la producción del habla tiene como función principal esta actividad. No obstante, puesto que todos ellos son parte fundamental del

mecanismo de articulación del lenguaje, el lícito denominarlos *órganos articulatorios*". A continuación, la Tabla 1 pretende mostrar la relación que hay entre los diferentes órganos articulatorios y proveer una comparación entre las funciones de dichos órganos (función para la supervivencia vs. función en el habla).

Tabla 1

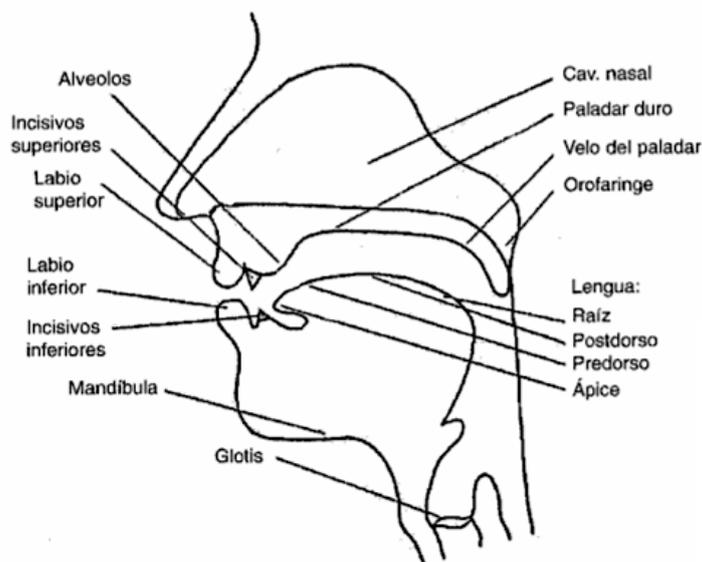
Relación entre los diferentes órganos articulatorios y sus funciones

Órgano	Función para la supervivencia	Función en el habla
<i>Pulmones</i>	Intercambiar el oxígeno y el dióxido de carbono.	Generar un flujo de aire.
<i>Cuerdas vocales</i>	Evitar que los alimentos y los líquidos entren en los pulmones.	Producir vibración y actuar como fuente de sonido.
<i>Lengua</i>	Mover el alimento dentro de la boca.	Articular sonidos.
<i>Dientes</i>	Rasgar y triturar los alimentos.	Actuar como articulador pasivo.
<i>Labios</i>	Cerrar la cavidad oral.	Articular sonidos.

Adaptada del curso de fonética on-line. *Ling.001, Sounds*, University of Pennsylvania. Extraída de Gil Fernández (2007, p. 34).

Tal como se puede observar en la tabla anterior, son varios los órganos que tienen una función en el habla. Además de los órganos previos, es importante tener en cuenta que en la articulación de los sonidos consonánticos intervienen también otros órganos. Así pues, para identificar y comprender mejor la localización de cada uno de ellos, se proporciona una ilustración (Figura 3) que muestra los principales articuladores que intervienen en la producción de los sonidos del español.

Figura 3. Órganos que intervienen en la articulación



Extraído de “*Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*” (Gil Fernández, 2007, p. 35).

Dicho esto, se considera relevante presentar primero una breve distinción entre los conceptos de *fonación* y *articulación*. Según Gil Fernández (2007, p. 39), el concepto de *fonación* se entiende por “este proceso o toda actividad laríngea que no tenga una función articulatoria ni sirva para crear un flujo de aire”. Por otro lado, el proceso de *articulación* “se asocia fundamentalmente con las cavidades supraglóticas” [...] Como resultado, y de acuerdo con el modo en que se desarrolle la fonación y la articulación, los sonidos se diferencian, se describen y se clasifican” (Gil Fernández, 2007, pp. 40 – 41). Cabe añadir que encontramos varios autores (Olivé, 1999; Gil Fernández, 2007; Hualde, 2014) que comentan que las consonantes se describen en función de tres parámetros: la *actividad fonatoria de la laringe* o *acción de las cuerdas vocales*, el *modo de articulación* y el *punto o zona de articulación*. Así pues, considerando esta idea, a continuación, se comentarán dichos parámetros.

2.1.4.2 La acción de las cuerdas vocales

El primer parámetro que se utiliza para la clasificación de los sonidos consonánticos es la función que tienen las cuerdas vocales en el momento de producirlas. Si volvemos a la ilustración anterior (Figura 3), se puede observar que “en su extremo inferior se encuentra la *laringe*, en la que se localizan dos músculos gemelos, recubiertos de mucosa laríngea, conocidos como *repliegues vocales* o, más tradicionalmente, como *cuerdas vocales*” (Gil Fernández, 2007, pp. 33 – 35). Asimismo, el espacio triangular que existe entre ellas es lo conocemos como *glotis*. Así pues, considerando el papel que desempeñan las cuerdas vocales, las consonantes se pueden clasificar en sordas y sonoras:

[...] Uno de los parámetros utilizados para la caracterización de las consonantes es su carácter sonoro o sordo. O lo que es lo mismo: si, para la producción de una consonante, vibran las cuerdas vocales, estamos frente a una consonante sonora; si las cuerdas vocales no intervienen en su producción, estamos frente a una consonante sorda” (Olivé, 1999, p. 26).

2.1.4.3 El modo de articulación

Navarro Tomas (1971, pp. 15–16) describe:

[...] El campo total de la articulación lo constituyen la cavidad bucal, la cavidad faríngea y la cavidad nasal. Los movimientos de los labios, de la mandíbula inferior, de las mejillas, de la lengua y del velo del paladar modifican la forma y el espacio de la cavidad bucal, haciendo que el aire produzca a su paso efectos acústicos más o menos diferentes. A la especial posición adoptada conjuntamente por dichos órganos en el momento de producir un sonido, se le llama articulación; al movimiento de los órganos para pasar de una posición a otra, cuando se producen sucesivamente dos sonidos inmediatos, también suele llamarse articulación.

En la misma línea, Hualde (2014, p. 27) menciona que este parámetro se centra en el tipo de obstáculo producido cuando se articulan las consonantes. Al mismo tiempo, este autor ofrece una explicación de los tres tipos de obstáculos posibles:

[...] el articulador activo puede hacer contacto firme con el pasivo, bloqueando completamente por un instante el paso del aire; el articulador activo puede acercarse mucho al pasivo, pero dejando un pequeño canal por el que pasa el aire con turbulencia, o el articulador activo puede solamente aproximarse al activo, dejando un canal más amplio entre los dos por el que sale el aire sin turbulencia (Hualde, 2014, pp. 27–28).

Dicho esto, si partimos de la idea que a las posibilidades del articulador activo se le añaden otras modificaciones, se puede establecer la siguiente clasificación, que incluye los siete modos de articulación:

- Articulaciones con obstrucción completa de la corriente de aire:
 - 1) Oclusivas: el paso de la corriente de aire se impide momentáneamente y luego se libera repentinamente creando una salida de aire llamada explosiva.
Ejemplo: [p] “**pan**”, [d] “**dan**”
Cabe añadir que algunas oclusivas se pronuncian con el velo del paladar caído, lo cual permite que el aire escape por la cavidad nasal. Estas son las llamadas *oclusivas nasales*.
Ejemplo: [ŋ] “**nana**”

2) Africadas: en estos sonidos consonánticos el paso de la corriente de aire se impide momentáneamente y luego se libera y se produce una fricción.

Ejemplo: [tʃ] “che”

▪ Articulaciones con obstrucción parcial de la corriente de aire:

3) Fricativas: en la producción de estas consonantes el paso de la corriente de aire se obstruye parcialmente, y se produce una fricción considerable.

Ejemplo: [f] “feo”, [β] “lava”

Las articulaciones *sibilantes* (o siseantes, o silbantes) son las que suenan con el silbido característico de [s].

Ejemplo: [s] “sastre”

▪ Articulaciones con obstrucción ligera de la corriente de aire:

Las resonantes se pronuncian con más facilidad como sonidos sonoros.

4) Aproximantes: estas consonantes se articulan mediante la aproximación de dos órganos de articulación sin interrumpir totalmente la corriente de aire. Las aproximantes crean un grado de obstrucción menor que las fricativas y las oclusivas.

Ejemplo: [w] “hueso”

5) Nasales: estas consonantes se produce una oclusión total de la cavidad oral, y el aire pasa a través de la nariz. En español contamos con las consonantes nasales /m/ y /n/ entre otras.

Ejemplo: [n] “nana”

6) Laterales: estos sonidos consonánticos, dejan salir el aire por uno o dos costados de la lengua. Las laterales más comunes son aproximantes, pero la lateralidad puede combinarse con otros modos.

Ejemplo: [l] “lana”

7) Vibrantes (róticas): en estas consonantes se produce mediante la vibración de un órgano elástico, como la glotis, la lengua o la úvula, que obstruye y abre el paso al aire de forma rápida y repetida. En español se distinguen dos fonemas vibrantes. Por un lado, encontramos a la vibrante simple, que se producen mediante una oclusión momentánea del ápice de la zona alveolar. Por otro lado, encontramos la vibrante múltiple que se produce manteniendo el órgano articulatorio en una posición y haciéndolo vibrar con la corriente de aire.

Ejemplos: [r] “par” y [r̄] “rata”

2.1.4.4 El punto o zona de articulación

En cuanto al concepto de zona de articulación, Navarro Tomas (1971, p. 17) lo define como “[...] el lugar en que dicha aproximación, estrechamiento o contacto de los órganos se verifica, se llama punto de articulación”. Gil Fernández (2007, p. 482) lo describe como “el lugar del tracto oral en el que se ubica el obstáculo a la salida de aire”. En la misma línea, Hualde (2014, p. 33) comenta que el punto de articulación se utiliza para “clasificar los sonidos consonánticos, teniendo en cuenta los articuladores que se emplean en su ejecución”. Considerando su punto de articulación, podemos identificar los siguientes grupos (Navarro Tomas, 1971, p. 18):

- 1) Bilabiales: actúa en este grupo un labio contra otro; el labio inferior es principalmente el órgano activo, y el superior el órgano pasivo.
- 2) Labiodentales: el órgano activo es el labio inferior; y el pasivo, el borde de los incisivos superiores.
- 3) Dentales: órgano activo, la punta de la lengua; pasivo, la cara interior de los incisivos superiores.
- 4) Interdentales: en la articulación interdental, clasificada como un subgrupo de las dentales, el órgano activo es la punta de la lengua; y el pasivo, el borde de los incisivos superiores.
- 5) Alveolares: el órgano activo es la punta de la lengua; y el pasivo, los alveolos de los dientes superiores.
- 6) Palatales: se produce cuando el predorso y/o el dorso de la lengua (órgano activo) toca el paladar (órgano pasivo). En este grupo pueden considerarse también las prepalatales, palatoalveolares o postalveolares.
- 7) Velares: se da cuando el postdorso de la lengua (órgano activo) toca el velo del paladar (órgano pasivo).

*Glotal (laríngeo): la obstrucción en la producción de una consonante puede tener lugar también en la glotis, que es el espacio entre las cuerdas vocales [...] (Sánchez & Matilla, 2001, p. 13). Cabe destacar que este último punto ha sido mencionado por varios autores para casos específicos de ciertas lenguas (ej. inglés, neerlandés, etc.) a excepción del español.

Tal como se ha hecho anteriormente, las siguientes ilustraciones (Figuras 4 y 5) tienen el objetivo de facilitar la comprensión de la terminología mencionada. En la primera, se destaca cada una de las zonas bucales implicadas, y en la segunda se muestra la organización de los fonemas consonánticos del español según su lugar de articulación.

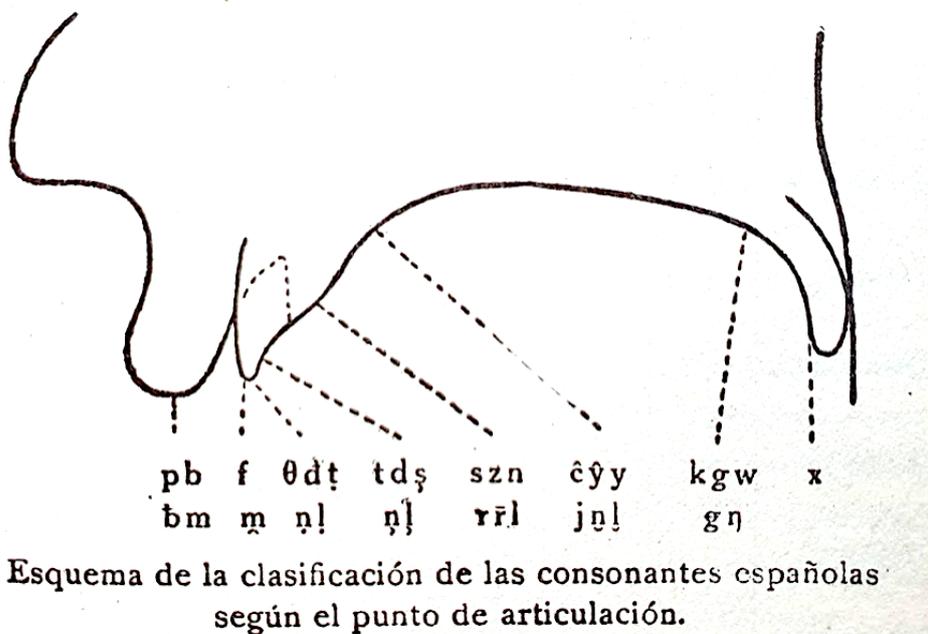
Figura 4. Zonas bucales que intervienen en el proceso de articulación



Figura 8

Extraído de “Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica” (Gil Fernández, 2007, p. 45).

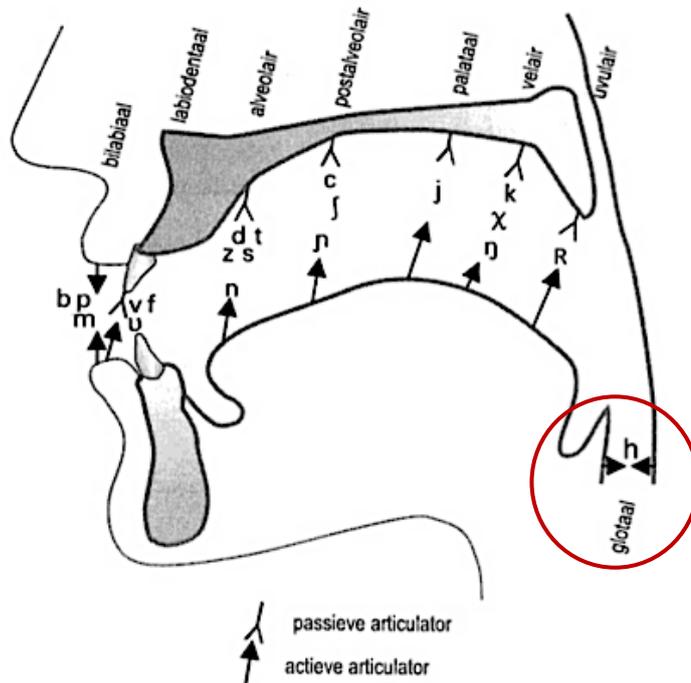
Figura 5. Organización de los fonemas del español según su lugar de articulación



Extraído de “Manual de pronunciación española” (Navarro Tomas, 1971, p. 81).

Es importante tener en cuenta que hay ciertos sonidos consonánticos del idioma neerlandés que requieren del uso de otro punto de articulación diferente del español. En esta caso, tal como se ha comentado anteriormente, en el idioma neerlandés identificamos el punto glotal o laríngeo, que no se encuentra en el español. Así pues, en la siguiente ilustración (Figura 6) se muestra la representación del *punto glotal* o también conocido como *laríngeo*.

Figura 6. Zonas de articulación de los fonemas consonánticos del idioma neerlandés



Extraído de “*Articulatorische fonetiek – kenmerken van spraakklanken*”, por Nederlandse Vereniging voor Audiologie (NVA). <https://bit.ly/3P26afN>

2.2 Enseñanza de la pronunciación en el aula de LE y E/LE

2.2.1 La competencia fonológica en el MCER y el PCIC

En la sección 5.2 del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas (MCER) se comenta que “para la realización de las interacciones comunicativas, los usuarios de la lengua ejercen sus capacidades generales, junto con una competencia comunicativa más específicamente relacionada con la lengua”. En este caso, la competencia comunicativa está compuesta por tres grupos diferentes:

- a) Las competencias lingüísticas;
- b) Las competencias pragmáticas;
- c) Las competencias socioculturales.

Asimismo, dentro de las competencias lingüísticas se incluyen otros seis “recursos formales/lingüísticos”: la competencia léxica, la gramatical, la semántica, la fónica, la ortográfica y la ortoépica. Si nos centramos más específicamente en la competencia fonológica (epígrafe 5.2.1.4 del MCER), se cita lo siguiente:

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*);
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: *la sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad*);
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica, la secuencia acentual de las palabras, etc.*);
- Fonética de las oraciones (*prosodia*): acento y ritmo de las oraciones o la entonación;
- La reducción fonética: reducción vocal, formas fuertes y débiles, asimilación y elisión.

Hernández (2011, pp. 156 – 157) afirma que “la competencia fónica mantiene una estrecha relación con las demás competencias lingüísticas”. A continuación, se comentará la relación que tiene esta competencia con las demás:

- 1) Léxica: se considera que se sabe una palabra cuando se tiene la capacidad de pronunciarla con claridad y se reconoce auditivamente. También, el dominio del sistema fónico de la L2 resulta facilitador para la adquisición de vocabulario.
- 2) Gramatical: por un lado, en relación con la morfología, si el alumno no es capaz de distinguir las marcas de flexión del nombre y verbo, es probable que acabe confundiendo el

significado. Por otro lado, en cuanto a la sintaxis, esta está relacionada con la entonación en la medida en que las frases compuestas están asociadas a una entonación determinada que ayuda al aprendiente a delimitar los sintagmas que la componen.

3) Ortográfica: el conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral con su representación escrita permite al hablante/aprendiente escribir correctamente una palabra, incluso si no la ha leído antes.

4) Ortoépica: una correcta adquisición de esta competencia permitirá al estudiante a leer en voz alta de forma adecuada un texto. Por este motivo es necesario tener una noción de las reglas de pronunciación puede facilitar y ayudar al aprendiente con el desarrollo de su pronunciación.

En resumen, “la pronunciación es esencial a la hora de determinar la competencia comunicativa de un hablante. Esta competencia se refiere a la capacidad del hablante de usar de modo satisfactoria la lengua como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás” (Iruela, 2004). Además, parece lógico que se incluya en el ámbito de la enseñanza de lenguas extranjeras, ya que “la competencia comunicativa es un puzle de competencia y la pronunciación es una pieza más” (Iruela, 2004).

En cuanto a los contenidos fónicos imprescindibles en la didáctica de la pronunciación recogidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC) podemos destacar los siguientes:

Figura 7. *Contenidos fónicos incluidos en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC)*

BASE ARTICULATORIA DEL ESPAÑOL	PLANO SUPRASEGMENTAL	PLANO SEGMENTAL
	La sílaba	Vocales del español
	El acento en español: 1. El acento léxico 2. El acento oracional 3. El acento enfático	1. Modificaciones contextuales 2. Secuencias vocálicas 3. Fenómenos dialectales
	Distribución y tipos de pausas 1. El grupo fónico 2. El tempo	
	El ritmo en español	Las consonantes del español: 1. Variantes contextuales 2. Variantes agrupadas 3. Variantes dialectales
	La entonación en español 1. Formas entonativas básicas 2. Modalidades expresivas y afectivas	

Extraído de “Enseñanza de la Pronunciación de Lenguas Extranjeras: Introducción” (Jiménez, M.D, 2022, p. 29).

2.2.2 Factores condicionantes del aprendizaje de la pronunciación

Parece evidente que conocer las diferentes variables de aprendizaje puede influir positivamente en que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea más eficiente y permita a los docentes abordar mejor las necesidades individuales de los aprendientes. Así, entre las variables de aprendizaje de la pronunciación, podemos destacar las siguientes (Jiménez, 2022, pp.18-22):

1) La edad: cabe destacar que esta es una de las variables que más interés ha tenido entre los investigadores. Lenneberg (1967) postuló la conocida hipótesis del período crítico, la cual se describía como “la capacidad para adquirir el lenguaje merma al alcanzar la pubertad, dado que el cerebro pierde plasticidad, circunstancia que implica la disminución sensible de la capacidad para aprender una lengua”. En la misma línea, Gil Fernández (2007, pp. 100 - 101) menciona que está comprobado el hecho de que “cuanto mayor es la persona que intenta dominar la fonética de una segunda lengua, peores son los resultados obtenidos y, al revés, que cuanto menor es la edad del niño cuando aprende un idioma, mejor es la pronunciación que adquiere a medio y largo plazo”. No obstante, otros autores que han demostrado que es posible para los aprendientes adultos lograr una pronunciación similar a la de un hablante nativo, y que, en este caso, los resultados varían de un individuo a otro.

2) El contexto de aprendizaje: esta variable puede atenuar la influencia del *acento extranjero*. En un contexto de inmersión, es posible que, aunque haya empezado a estudiar la LE más tarde, el aprendiente puede conseguir una buena corrección fonética para desarrollar una adecuada pronunciación de dicha lengua. No obstante, generalmente no es posible elegir el contexto de aprendizaje, por este motivo, es responsabilidad del docente poder ayudar a controlar su influencia.

3) La interferencia de la lengua materna del estudiante (L1): “La interferencia en el campo fónico, ya reconocida por muchos fonólogos desde Polivanov (1931) y Trubetzkoy (1939), no sólo afecta a la producción, sino también a la percepción de la cadena hablada” (Gil Fernández, 2007, p.110). Berta (1998, p. 160) define el concepto de interferencia lingüística como “la influencia recíproca de estructuras lingüísticas distintas”. En este caso, la proximidad o la distancia entre los dos sistemas fonológicos de la LE y de la L1 del aprendiente influirá de manera positiva o negativa en el aprendizaje mediante transferencia. Además, es importante tener en cuenta que, en ocasiones, la proximidad entre dos lenguas puede conllevar el origen de la fosilización de algunos errores.

4) La afectividad y personalidad: las lenguas forman parte de los individuos que las hablan; por este motivo, los sentimientos, intereses o la personalidad del aprendiente condicionarán el aprendizaje de una LE. También, ciertos investigadores han mencionado la personalidad, o, más específicamente, los *límites del ego*, como factor que puede condicionar el aprendizaje general de una LE.

5) La motivación: esta última variable es sin duda un elemento crucial en cualquier proceso de aprendizaje. Existen varios estudios que han demostrado una relación positiva entre de la motivación en la adquisición de una buena pronunciación (Moreno, 2009; Campos, 2012; Carracedo, 2019).

2.2.3 ¿Cómo enseñar pronunciación?

Cassany, Luna y Sanz (1994) afirman que “la pronunciación se debería trabajar de manera constante y sistemática desde los primeros niveles y, además, sin necesitar teorizar sobre la fonética o fonología”. Por otro lado, Llisterri (2003) propone a los profesionales de la enseñanza E/LE una metodología de trabajo para poder enfrentarse a la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética. Dicha propuesta metodológica se organiza en los siguientes pasos:

1) Planteamiento de los objetivos: primeramente, se deberán definir los objetivos, así como la variedad de lengua que se utilizará. Este autor recomienda que el docente adopte la suya, puesto que estará más familiarizado y le será más natural usarla. Pero, si quisiera usar otra variante, es importante que conozca sus características para solucionar posibles dudas de los aprendientes.

2) Análisis contrastivo y estudio de la interlengua: en segundo lugar, es crucial que el docente sepa a qué se va a enfrentar, por lo que se sugiere que se realice un análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de las dos lenguas para prever posibles errores de adquisición/aprendizaje. Una vez identificadas las posibles dificultades, se tendrá que contrastar dicha información con la observación de la interlengua del aprendiente.

3) Elaboración de una jerarquía de los errores: en este punto, se deberá elaborar una jerarquía de los errores. En este caso, Llisterri distingue tres tipologías: a) errores según el criterio comunicativo, b) errores que son meramente lingüísticos, y c) errores de la tipología de McCarthy.

4) Reflexión sobre la progresión de los contenidos: referente a este punto, Llisterri comenta que además de la secuenciación tradicional (desde los elementos segmentales a los

suprasegmentales), también se destaca que la progresión se debería hacer de la percepción a la producción y no a la inversa.

5) Selección y creación de materiales: por último, se tendrá que revisar, adaptar y crear los materiales atendiendo las necesidades específicas del alumnado. También, es recomendable que el docente tome nota de cómo ha ido el desarrollo de las actividades y sus resultados.

2.2.4 Rol del profesor en el aula de pronunciación

Según comentan algunos autores, “existe la aceptación general de que el profesor que enseña pronunciación o fonética a estudiantes de ELE no tiene que ser fonetista, pero sí debe tener un buen conocimiento de fonética para poder dar a sus estudiantes respuestas claras y poder identificar y corregir errores” (Poch, 2002; Llisterri, 2003). En la misma línea, Cortés (2002, p.60) afirma que “el conocimiento de la fonética es otro más de los conocimientos que debe tener el profesor como uno más de los ámbitos relacionados con su profesión”. Al mismo tiempo, Villaescusa Illán (2006, pp. 3 – 4) expone que:

Generalmente, se está de acuerdo en que no es necesario enseñar fonética, sino pronunciación, y que, como dos aspectos de la lengua diferentes aunque directamente relacionados, requieren un tratamiento diferente. Por un lado, la fonética es una rama de la lingüística, cuyo objeto de estudio son las características de los sonidos del habla y la prosodia. Es un conocimiento científico que se aprende de manera explícita. [...] Por otro lado, la pronunciación es una habilidad lingüística que se adquiere de manera natural por los nativos; hablamos, pero generalmente no sabríamos describir qué ocurre cuando hablamos. Para un extranjero, la práctica de la pronunciación requiere un aprendizaje consciente. Cuanto más sepa el profesor sobre la fonética del español y, a ser posible, de la fonética de la lengua materna de sus estudiantes, más fácil le resultará responder a las preguntas de los alumnos, de manera clara y sencilla, así como decidir qué aspectos pueden ser de más ayuda a los estudiantes. [...] Es recomendable que el profesor haga un análisis de las necesidades de sus estudiantes, que prevea las posibles dificultades que puedan tener, y así contemple los contenidos, objetivos y metodología más relevantes y rentables para sus alumnos, teniendo en cuenta también sus estrategias de aprendizaje, sus necesidades y sus preferencias.

Tal como podemos ver, el profesor juega un papel crucial en relación con las actitudes ante la pronunciación y debe presentarse ante el alumno más como mediador o facilitador que como corrector. Así pues, el docente debe mostrarse empático e intentar contribuir a:

- 1) Fomentar una comunicación efectiva en relación con las necesidades, propósitos o intereses de los aprendientes o grupo meta.
- 2) Fomentar en el aprendiente la autoconfianza y comodidad al hablar y una valoración positiva de sus capacidades.

- 3) Dar la oportunidad de logro y premiarlo y reconocer el esfuerzo que conlleve (refuerzo positivo).
- 4) Dar oportunidades a los alumnos de comentar las experiencias y los sentimientos que surgen en su aprendizaje, y de esta manera, poder monitorizar su progreso.
- 5) Presentar situaciones que activen el deseo de identificación y de integración.
- 6) Despertar la conciencia hacia un fenómeno fónico mediante ejercicios de sensibilización que despierten su interés, le hagan entender sus errores y lo preparen para la práctica.
- 7) Fomentar formas multimodales/multisensoriales (audiovisual, táctil, cinésica, etc.) de aprendizaje y hacer de la enseñanza de lo fónico algo vivo, activo y creativo.
- 8) No estigmatizar los errores y diferenciar entre errores y faltas.
- 9) Tener en cuenta las opiniones y las reacciones emocionales manifestadas por los alumnos ante la práctica (vergüenza, risas, desprecio...) (Jiménez, 2022, pp. 32 – 33).

2.3 Datos generales y aproximación al idioma neerlandés

En este subapartado, se hará una breve presentación sobre el neerlandés (L1) que es objeto de estudio para la propuesta didáctica de esta investigación. Cabe destacar que, entre las diferentes referencias utilizadas, se incluye información que está escrita tanto en neerlandés como en inglés. Para facilitar la lectura y comprensión del contenido, se proporcionará una traducción al español. En primer lugar, es imprescindible exponer el origen de esta lengua considerando la familia lingüística a la cual pertenece. Van den Toon et al. (1997, p. 20) comenta lo siguiente:

Het Nederlands is een Germaanse taal en het lijkt daarom ter inleiding dienstig de (voor)geschiedenis van het Nederlands te laten beginnen bij de vestiging van Germaanse stammen in onze streken, dat wil zeggen in de gebieden waar sedertdien ook onafgebroken die variant van het Germaans gesproken werd, die zich ontwikkelde tot de taal die we later Nederlands noemen.

El neerlandés es una lengua germánica y, por tanto, como introducción parece útil hacer referencia a los orígenes del neerlandés comenzaron con el establecimiento de tribus germánicas en estas regiones, es decir, en las zonas donde también se hablaba continuamente esa variante del germánico, que, a la larga, se convirtió en el idioma que más tarde llamaríamos «neerlandés» (Traducción propia).

Siguiendo en la misma línea, Shetter & Ham (2007) mencionan:

[...] But centuries ago, there was no such language as “Dutch.” The northern half of the area just referred to was a collection of local dialects, mostly mutually intelligible but without a standard form of speech for all. In the late Middle Ages and especially from the 1500s on, a

standard form of the language began developing in the important trade cities in the west, such as Amsterdam and Antwerp. It was this single language for all that eventually evolved into standard Dutch as we know it today. Literacy works in Dutch go as far back as the twelfth century, but these early examples are strongly coloured by local dialect. The later development of a standard language meant the creation of a vehicle in which a rich and varied literature could develop and flourish” (Shetter & Ham, 2007, pp. 2 – 3).

[...] Pero hace siglos, no existía el idioma “neerlandés”. La mitad norte del área a la que nos acabamos de referir era una colección de dialectos locales, la mayoría inteligibles entre sí pero sin una forma estándar de hablar para todos. A finales de la Edad Media, y especialmente a partir del siglo XVI, comenzó a desarrollarse una forma estándar del idioma en las ciudades comerciales más importantes del oeste, tales como Ámsterdam o Amberes. Fue este único idioma lo que eventualmente se convirtió en el *neerlandés* estándar que conocemos hoy en día. Los trabajos de alfabetización en neerlandés se remontan al siglo XII, pero estos primeros ejemplos están fuertemente influenciados por el dialecto local. El desarrollo posterior de un lenguaje estándar significó la creación de un medio que ofreció la oportunidad de que se una literatura rica y variada pudiese desarrollarse y florecer (Traducción propia).

Esta idea también se refleja en el trabajo de Vandeputte et al. (1996, p. 12) el cual señala que “la denominación de «neerlandés» aparece por primera vez en 1482 en un singular incunable de Gouda [...] solamente a partir del siglo XIX la denominación de «neerlandés» se superpuso a todas las demás”. Asimismo, es a partir del siglo XX cuando la palabra holandesa *Nederlands*, que en español se traduce como “neerlandés”, se impuso de forma definitiva (Vandeputte et al., 1996, p. 17). Cabe enfatizar que a pesar de que es usual escuchar la palabra “holandés” para referirse a esta lengua, este uso no es realmente adecuado. Esto se debe a que, literalmente hablando, el «holandés» es el dialecto del idioma neerlandés que se habla en las regiones de Holanda Septentrional y Holanda Meridional de los Países Bajos. Es relevante puntualizar que, tal como queda recogido en el Diccionario de la Real Academia Española (RAE), a pesar de esta ambigüedad, en español es correcto usar el vocablo «holandés» para referirse al idioma neerlandés. En este caso, encontramos que el concepto «holandés» puede referirse tanto “a la región de los Países Bajos situada al oeste del país” como al “dialecto del neerlandés que se habla de en los Países Bajos”. Sin embargo, hay que tener en cuenta que incluso la RAE admite hasta cierto punto este tipo de uso.

También se considera importante comentar el papel que ha desempeñado el idioma neerlandés sobre otros idiomas, especialmente sobre el español. En este caso, es evidente que la influencia que se produce del neerlandés en el español y viceversa pueda presentar ciertas dificultades relevantes a la hora de que un hablante neerlandés produzca los diferentes sonidos del español.

A continuación, se expondrán las lenguas con las que el neerlandés comparte léxico. En este caso, se comentarán las cuatro lenguas que han influido en el neerlandés a lo largo de la historia: el francés, el alemán, el inglés y el español. En primer lugar, encontramos el francés:

[...] Later de Oostenrijkse Nederlanden was dat het geval in de Franse tijd. Het Nederlands kwam toen in een bijzonder ongunstige positie te verkeren: het Frans was de toonaangevende taal van de maatschappelijke bovenlaag en het numerieke overwicht van de volkstaal was niet voldoende om de verfransing van de overheid, de rechtspraak en alles wat daarmee samenhangt tegen te gaan (Van den Toorn et al., 1997, p. 26).

[...] Más tarde la creación de los Países Bajos Austríacos dejó paso a una etapa de poder en manos de los franceses. El neerlandés se encontró entonces en una posición particularmente desfavorable: el francés era el idioma principal de la clase social alta y la preponderancia numérica de la lengua vernácula no fue suficiente para contrarrestar el afrancesamiento del gobierno, el poder judicial y todo lo relacionado con él (Traducción propia).

En segundo lugar, encontramos el alemán. Tal como comenta Vandeputte et al. (1996, p. 45), “la contribución del alemán al léxico neerlandés es constatable a partir de la Reforma”.

En tercer lugar, identificamos el inglés. Ambas lenguas han tenido contacto frecuente durante los últimos 800 años, ya que Londres y Ámsterdam eran dos puertos importantes. Además, durante la Revolución Gloriosa de 1688, las tropas holandesas ocuparon brevemente Inglaterra. No ocurrió nada que hiciera que los angloparlantes ocuparan los Países Bajos, hasta la Segunda Guerra Mundial. Cabe señalar que el inglés y algunos dialectos del neerlandés compartan ciertos aspectos, cosa que casi ninguna otra lengua germánica hace.

Por último, el español también tuvo su parte de representación en la lengua neerlandesa. Vandeputte et al. (1996, p.46) menciona que “Naturalmente, también pasaron al neerlandés muchas palabras del *español*, ya que no debemos olvidar que en los siglos XVI y XVII se desarrollaron estrechas relaciones políticas y culturales entre ambas naciones y que el propio emperador Carlos V provenía de Gante”.

Otro de los aspectos cruciales que conviene mencionar es el alcance que actualmente tiene el neerlandés, incluyendo el número de hablantes, los lugares donde tiene mayor representatividad, los principales dialectos que se identifican (específicamente en los Países Bajos y Bélgica) y la importancia de promover el idioma. En relación con la cantidad de hablantes y los lugares donde se habla este idioma, se puede comentar que:

The language known to us as Dutch is spoken as a native tongue by some 16,500,000 people in the Kingdom of the Netherlands and by 6.250.000 in Flanders, the northern half of the recently federalized Kingdom of Belgium [...] Today the Dutch language is spoken by not only the nearly 23 million people in the Netherlands and Flanders, but has taken and is taking its modest place around the world. A form of Dutch carried to the southern tip of Africa in the 1600s has since evolved into Afrikaans, one of the official languages of the Republic of South Africa, and the Dutch language used to be known as far away as Indonesia and Japan. It is still one of the official languages of former Dutch possessions: Surinam, on the north coast of South America, and Aruba and the Netherlands Antilles, still a part of the Kingdom of the Netherlands (Shetter & Ham, 2007, pp. 1, 3).

El idioma que conocemos como neerlandés lo hablan como lengua materna unas 16.500.000 personas en el Reino de los Países Bajos y 6.250.000 en Flandes, la mitad septentrional del recientemente federalizado Reino de Bélgica [...] En la actualidad, el neerlandés ha ocupado y está ocupando su modesto lugar en todo el mundo. Una variante del neerlandés llevada al extremo sur de África en el siglo XVII ha evolucionado hasta convertirse en afrikáans, una de las lenguas oficiales de la República de Sudáfrica. Además, el neerlandés se conocía también en lugares tan lejanos como Indonesia y Japón. Aparte de esto, sigue siendo una de las lenguas oficiales de las antiguas posesiones holandesas: Surinam, en la costa norte de Surinam, en la costa norte de Sudamérica, y Aruba y las Antillas Neerlandesas, que todavía forman parte del Reino de los Países Bajos (Traducción propia).

Tal como se puede observar, el neerlandés se habla en una gran variedad de lugares del mundo. Asimismo, se considera importante comentar la diferenciación de los conceptos *Nederlands* y *Vlaams*. Por un lado, el “neerlandés” (*Nederlands*) es la lengua oficial en el Reino de los Países Bajos. Cabe añadir que, en la región de Frisia, el frisón también es oficial. Por otro lado, el término “flamenco” (*Vlaams*) se utiliza para referirse a la variedad dialectal de esta región del norte de Bélgica. Además, a pesar de que se eliminó por completo este vocablo de la legislación para usar solamente el término *neerlandés* (*Nederlands*), el término sigue hoy en uso para referirse al conjunto de dialectos de la región de Flandes.

En cuanto a la importancia de promover la lengua, Shetter & Ham (2007, p. 3, 5) mencionan que:

Since 1980, an organization called the “Dutch Language Union” (Nederlandse Taalunie), on behalf of its member states the Netherlands, Belgium and Surinam, has taken responsibility for all aspects of the furtherance of the Dutch language including literature and education, most conspicuously helping to subsidize the teaching of Dutch around the world. The Dutch language is widely taught today in many countries. These few thousand people are learning to read and appreciate Dutch literature in the original, although literary works in translation are reaching a far wider audience, meaning that the literature is, in fact, enjoying something of a renaissance everywhere.

Desde 1980, una organización llamada "Unión de la Lengua Neerlandesa" (Nederlandse Taalunie), en nombre de sus Estados miembros, los Países Bajos, Bélgica y Surinam, ha asumido la responsabilidad de todos los aspectos de la promoción de la lengua neerlandesa, incluyendo la literatura y la educación, la mayoría de los cuales se han convertido en una prioridad de la lengua neerlandesa y, sobre todo, ayuda a subvencionar la enseñanza del neerlandés en todo el mundo. El neerlandés se enseña hoy en día en muchos países. Estos pocos miles de personas aprenden a leer y apreciar la literatura neerlandesa en versión original, aunque las obras literarias traducidas llegan a un público mucho más amplio. De hecho, la literatura está disfrutando de una especie de renacimiento en todas partes. (Traducción propia)

Además, aparte de esta organización, es notable anotar que el interés por el neerlandés también proviene de lugares donde dicho idioma no es la lengua oficial. Según Jansen et al. (2017, p. 12), “alrededor de 700 docentes enseñen neerlandés como lengua extranjera a 15.000 estudiantes. Esos estudiantes están repartidos en 175 universidades en 40 países diferentes. Además de eso, más de 6.000 profesores holandeses enseñan neerlandés a 400.000 estudiantes en cientos de instituciones no universitarias”. Así pues, después de haber hecho un breve recorrido histórico de la evolución del idioma neerlandés y los lugares en los que se habla, es crucial centrar la atención específicamente en el país en el que se quiere llevar a cabo (hipotéticamente) la propuesta didáctica. Tal como se ha mencionado previamente, este estudio tiene el objetivo de desarrollar una propuesta didáctica para estudiantes holandeses provenientes de los Países Bajos.

2.4 Situación y evolución de la enseñanza del español en los Países Bajos

En este subapartado se hará una breve revisión sobre la importancia que ha ido adquiriendo el español en los Países Bajos. Para ello se han seleccionado como referencia los siguientes documentos:

- La “Ficha País del Reino de los Países Bajos 2022”, difundido por la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores.
- “El Español en el Benelux 2015”, difundido por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Informe anual sobre “El español en el mundo 2021”, difundido por el Instituto Cervantes.
- La página web “Platform Spaans: De Spaanstalige wereld in Nederland” (*Plataforma Español: El mundo hispanohablante en los Países Bajos*), difundido por la Vereniging van Leraren Levande Talen (*Asociación de Profesores de Idiomas Vivos*).
- “El mundo estudia español 2020”, difundido por el Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para mejor conocer la situación, en primer lugar, se presentan los datos de los indicadores generales de los Países Bajos (Tabla 2).

Tabla 2

Indicadores generales de los Países Bajos

Indicadores generales	
Nombre oficial del país	Reino de los Países Bajos
Superficie	41.500 km ² , a los que hay que añadir 500 km ² de las islas caribeñas de Bonaire, Saba y San Eustaquio.
Población total	17.193.499 habitantes (enero 2022)
Capital	Ámsterdam (873.338 habitantes, enero 2022) La sede del Gobierno está en La Haya (545.320, enero 2022)
Principales ciudades	Róterdam (651.631 hab.), Utrecht (359.355 hab.) y Eindhoven (235.728 hab., enero 2022)
Lengua o lenguas oficiales	Neerlandés y frisón (en la provincia de Frisia)

Otras lenguas relevantes	Inglés o alemán
Forma de Estado	Monarquía parlamentaria
Nº de residentes españoles	De los 34.333 habitantes inscritos en el registro de matrícula consular, 33.815 están inscritos como residentes (enero 2022).

Extraído de la “Ficha País del Reino de los Países Bajos” (2022, p. 1) por la Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores. <https://bit.ly/3u0qvtV>

A continuación, se comentará el funcionamiento de la enseñanza de idiomas en el país y del papel que tiene el español en este mismo. Según el documento “El mundo estudia español 2020” (2020, p. 536) se afirma que “las lenguas extranjeras ocupan un apartado importante en la Educación Secundaria y la Formación Profesional media y superior, a diferencia de los niveles en la etapa de Primaria, donde solo es obligatoria la enseñanza del inglés en los dos últimos cursos”. No obstante, si nos centramos en el caso del español, encontramos que:

La acción educativa de España en el exterior, promovida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte a través de diferentes programas, y desarrollada por las Consejerías de Educación, tiene varias finalidades [...] cabe destacar entre otras, la de promover, dirigir y gestionar la acción educativa en los países donde se desarrolla, reforzar las relaciones entre la comunidad educativa española y la del país correspondiente y promover los programas de intercambio y de apoyo a la lengua y cultura españolas para los alumnos españoles en el extranjero [...] Asimismo, la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo se encarga de promocionar la difusión de la lengua y cultura españolas y de apoyar las demandas de español como lengua extranjera en los sistemas educativos de los tres países, así como de atender las necesidades educativas de la población española residente en los mismos (El español en el Benelux, 2015, p. 4).

Es importante mencionar que tanto España como la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo están haciendo un gran trabajo para promocionar la lengua y la cultura española en el país. En este caso, “para poder fortalecer las relaciones con los principales agentes implicados en la enseñanza y aprendizaje del español en el Benelux, la Consejería establece acuerdos, convenios, departamentos universitarios, asociaciones de profesores y otras instituciones de interés” (El español en el Benelux, 2015, p. 5). Entre algunas de las instituciones para la coordinación y el apoyo a la enseñanza del español identificamos:

- a) Las agrupaciones de lengua y cultura españolas (ALCE): Las agrupaciones tienen su origen en la asistencia educativa a la emigración española a los años sesenta. Las ALCE imparten clases extraescolares de lengua y cultura españolas a niños y niñas de origen español de entre 7 y 17 años que viven en el Benelux, con el objetivo de que mantengan sus raíces y puedan incorporarse, si fuese el caso, con mayor facilidad a sus estudios en España en el momento de su retorno.
- b) Las secciones bilingües: La Consejería de Educación colabora en la gestión de las siguientes secciones bilingües en los Países Bajos. Por un lado, encontramos una sección española en *Het Amsterdams Lyceum*, denominada “Trayecto Español” [...] unos 100 alumnos cursan español como asignatura optativa. La sección cuenta, además de con los profesores holandeses, con dos profesores españoles enviados por la Consejería de Educación. Por otro lado, tenemos la sección *SCOL, centro Visser't Hooft Lyceum* en Leiden.
- c) Las Escuelas Europeas: [...] Son centros oficiales de enseñanza [...] su principal propósito es ofrecer una educación común y completa a los hijos de los funcionarios europeos. [...] En las Escuelas Europeas los alumnos se agrupan por secciones lingüísticas (de 3 a 9 secciones lingüísticas según el centro). En secciones lingüísticas españolas los alumnos reciben una enseñanza en español (L1) durante toda su escolarización
- d) El español en centros educativos del Benelux: [...] La Consejería de Educación trata de promover tanto el aumento del interés por la lengua y cultura españolas como el incremento de la oferta del español en la enseñanza reglada (El español en el Benelux, 2015, pp. 15 – 17).

En cuanto al apoyo al profesorado que imparte español en el sistema Educativo de cada país del Benelux, se resalta la idea de que el profesor es la pieza clave para la difusión del español en los centros educativos del país. Por este motivo se intenta que en la Consejería encuentre respuesta a sus necesidades en el desarrollo de su función. “Las actividades que se organizan para profesores de ELE del Benelux van destinadas a dar respuesta a sus necesidades y se plantean tanto actividades de formación inicial como de formación continua” (El español en el Benelux, 2015, p. 18). Es importante destacar que, dentro de los países del Benelux, encontramos los institutos Cervantes de Bruselas y Utrecht. El centro de Utrecht se encuentra en el corazón de la ciudad, frente a la catedral y la torre Dom. Se ofrecen cursos de español, generales y especiales, y preparan a sus alumnos para los exámenes de español como lengua extranjera (DELE). “Además de la divulgación de la cultura española y latinoamericana, aspiran al diálogo intercultural, por lo que colaboran con numerosas entidades culturales y educativas, neerlandesas y europeas” (El español en el Benelux, 2015, p. 324).

En el documento anual “El español en los Países Bajos 2020”, se cita que “el español crece, pero se encuentra aún en una posición de debilidad ante el alemán y el francés, apoyados de forma contundente tanto por las instituciones públicas de sus países de origen como por los colectivos interesados en defenderlas” (Tena & Madrona, 2021). No obstante, es relevante destacar que podemos encontrar la enseñanza del español, ya sea en mayor o menor medida, en todos los niveles educativos (Educación Infantil y Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato, en la Formación profesional y a nivel universitario). Se ofertan varios tipos de cursos de español que se ofertan en los diferentes niveles educativos mencionados anteriormente.

En primer lugar, durante la etapa primaria, “el español se oferta de forma complementaria [...] La mayoría son centros con proyectos de internacionalización, con perfiles de lenguas, o con oferta como asignatura extra para los cursos avanzados” (Tena & Madrona, 2021). En segundo lugar, en las etapas de Educación Secundaria y Bachillerato, “debido al objetivo de «internacionalización», las lenguas extranjeras tienen más peso en estas etapas [...] los estudiantes llegan a la universidad con un aceptable nivel de alemán, español o francés, y un muy buen nivel de inglés” (Tena & Madrona, 2021). Estos autores añaden:

[...] No cabe duda de que los cambios introducidos en la estructura de secundaria en 2007, por los que se permite ofertarlo en igualdad de condiciones que el francés y el alemán, marcan un antes y un después en la posición del español. A pesar de la escasez de profesorado, nuestra lengua está presente en unos 250 centros de secundaria, con una cifra estimada de alumnos superior a los 30.000. Cabe recalcar que no todos realizan el examen final centralizado de secundaria [...] Sin embargo, desde la reforma de 2007 y la entrada del español en el cuadro de asignaturas comunes, la tendencia al alza en el número de alumnos se mantiene, especialmente en la preparatoria para la universidad (VWO).

Figura 8. *Candidatos a exámenes finales centralizados de secundaria (2011 – 2019)*

Cuadro 1 Candidatos a exámenes finales centralizados de secundaria 2011-2019								
	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Inglés	202.623	202.341	205.087	210.036	195.512	214.440	216.808	210.038
Alemán	65.629	65.401	64.747	67.572	68.509	70.650	71.023	69.554
Francés	35.935	34.706	33.605	33.565	33.546	33.767	33.746	33.132
Español	2.975	3.056	3.401	3.814	3.920	3.714	4.263	3.469

Extraído de “*Centraal Instituut Toets Ontwikkeling (CITO)*”, disponible en <https://bit.ly/3OCOMhx>

En relación con a la enseñanza superior podemos distinguir dos tipos de centros. Por un lado, encontramos las escuelas superiores conocidas como *Hogescholen*, en las que se imparte la enseñanza profesional superior que incluye estudios que en España tienen carácter universitario. Tena & Madrona (2021) exponen que:

[...] El español se enseña en 26 de las 39 *Hogescholen* de los Países Bajos y se concentra en las titulaciones de Economía y Administración, Comercio, Traducción e Interpretación, Hostelería y Turismo: supera ya ligeramente al francés y al alemán en número de alumnos en muchas titulaciones de formación profesional superior (HBO). El español está presente en 13 de las 14 universidades de los Países Bajos, con más de 4.000 alumnos, y se ofrece en los centros de lenguas o *Talencentrum* de cada universidad en los que se cursan estos estudios.

Por otro lado, las universidades imparten una enseñanza dirigida a la investigación y estudios más academicistas. Existen también “numerosos centros que imparten lenguas extranjeras fuera de la enseñanza reglada, los más conocidos son las universidades populares o *Volksuniversiteit*” (Tena & Madrona, 2021).

Por último, considerando las diferentes ideas presentadas a lo largo de este subapartado, podemos confirmar que el papel del español ha ido adquiriendo más protagonismo y fortaleciéndose en los diferentes niveles educativos y disciplinas, a la vez que despierta el interés de un creciente número de aprendientes. Sin embargo, es crucial seguir trabajando para que el campo del español como lengua extranjera (E/LE) pueda conseguir aún más terreno y reconocimiento dentro del ámbito de la enseñanza de las lenguas extranjeras (LE).

2.5 El análisis contrastivo y el estudio de la interlengua en la enseñanza de segundas lenguas

Los análisis contrastivos realizados en el ámbito de la lingüística aplicada de finales de los años 50 dieron lugar a una serie de estudios que tenían como objetivo la predicción de los errores en el aprendizaje de una segunda lengua (L2) a partir del conocimiento del sistema gramatical de la primera (L1). Uno de los puntos de partida de este enfoque, que está fundamentado del conductismo y de la lingüística estructural, se encuentra en la obra de R. Lado, cuyos planteamientos se resumen en la siguiente afirmación:

Suponemos que el estudiante que se enfrenta a un idioma extranjero encuentra que algunos aspectos del nuevo idioma son muy fáciles, mientras que otros ofrecen gran dificultad. Aquellos rasgos que se parezcan a los de su propia lengua le resultarán fáciles y, por el contrario, los que sean diferentes le serán difíciles. El profesor que haya hecho una comparación de la lengua

extranjera con la lengua nativa de los estudiantes tiene más probabilidad de saber qué problemas van a surgir y puede prepararse para resolverlos (Lado, 1957, pp. 2-3).

Así pues, la fonética contrastiva se puede definir como:

Una herramienta que tiene el fin de hacer una comparación de los sistemas de la lengua materna de los aprendientes (L1) y de la lengua meta (L2), en el ámbito fonético y fonológico. Dicha comparación, permite a los docentes poder anticiparse a los errores que probablemente cometerán los alumnos, ayudarlos a conocer las causas y a buscar estrategias o soluciones eficaces para tratarlos en el aula de LE (Lahoz-Bengoechea, 2015, p.49).

Además, “en una primera etapa, la fonética contrastiva, usada de un modo adecuado, puede construir una herramienta para la predicción de errores, aunque en el momento en que el profesor entra en contacto con sus alumnos se hace del todo imprescindible un estudio de su interlengua” (Llisterri 2003). No obstante, a la vez, es importante tener en cuenta que este método de análisis no permite predecir interferencias derivadas de diferencias distribucionales entre fonemas que existen en la L1 (lengua materna) y la L2 (lengua meta). Debido a esto, una comparación entre lenguas que sea puramente fonológica y no fonética puede conllevar que se pierda gran parte del poder predictivo que podría tener el análisis contrastivo. Entre los componentes que se tienen en cuenta a la hora de desarrollar un análisis contrastivo, se destaca sobre todo la distinción entre elementos segmentales (sonidos vocálicos y consonánticos) y suprasegmentales (tales como el acento, el ritmo y la entonación).

2.5.1 Análisis contrastivo de los fonemas consonánticos del español y el neerlandés

Es evidente que el español y el neerlandés son lenguas que difieren entre sí en varios aspectos importantes. Burgos (2018, pp. 14 – 15) comenta que:

[...] Spanish and Dutch are languages which differ from each other in important respects. Spanish belongs to the Romance language family, together with Italian, French and Romanian. Spanish is more similar to Catalan, Galician and Portuguese, as they all share the influence of an Iberian substratum (Lapesa, 1981). Dutch, on the other hand, belongs to the Germanic language family, and more specifically to the group of West Germanic languages, together with English and German.

[...] Por un lado, el español pertenece a la familia de las lenguas romances, junto con el italiano, el francés y rumano. El español se parece más al catalán, al gallego y al portugués, ya que comparten la influencia de un sustrato ibérico (Lapesa, 1981). Por otro lado, el neerlandés pertenece a la familia de las lenguas germánicas, y más concretamente, al grupo de las lenguas germánicas occidentales, junto con el inglés y el alemán. (Traducción propia).

Puesto que se considera imposible abarcar todos los fonemas (vocálicos y consonánticos), al final se ha decidido que para este trabajo se realizará únicamente el análisis de los fonemas consonánticos tanto del español como del neerlandés, poniendo especial atención en aquellos sonidos de la lengua española que podrían causar ciertas dificultades de pronunciación en el momento de ser articulados por estudiantes neerlandófonos.

2.5.1.1 El sistema fonológico del español estándar

Tal como expone Gil Fernández (2007, p. 480):

[...] Por lo que hace al español, tenemos un sistema consonántico un poco más complicado que el vocálico, en términos relativos, pero no excesivamente complejo. [...] El castellano posee 19 consonantes [...] El sistema consonántico español se caracteriza por el alto grado de tensión con que se pronuncian sus elementos, si los comparamos con otras lenguas. Eso explica, por ejemplo, que en él no abunden las consonantes africadas ni existan las consonantes aspiradas documentables en otros muchos inventarios.

Es importante comentar que existe una variación dialectal en el inventario fonético consonántico del español, la cual afecta directamente a que ciertos fonemas solamente se encuentren presentes en algunos dialectos de la lengua. Según Gil Fernández (2007): “[...] en español, se distingue entre acentos *ceceantes*, en los cuales el fonema /θ/ sustituye a /s/, frente a acentos *seseantes*, que realizan el proceso contrario, /s/ por /θ/; o de acentos *yeístas*, que no poseen /ʎ/, frente a acentos *no yeístas*, con /ʎ/”. Por un lado, en el dominio del español el *ceceo* es una característica del dialecto andaluz, especialmente desde el suroeste de Andalucía hasta la zona del poniente almeriense, desde donde solo aparece al norte y este en puntos aislados. Por otro lado, según la Real Academia Española (RAE), el *seseo* es general en toda “Hispanoamérica, y en España, lo es en Canarias y en parte de Andalucía [...] también existe entre las clases populares de Valencia, Cataluña, Mallorca y el País Vasco y algunas zonas rurales de Galicia”.

Seguidamente se presentarán dos ilustraciones de la organización de los fonemas consonánticos del español. Por un lado, la Figura 9 presenta los principales sonidos consonánticos del español, no obstante, hay que tener en cuenta que ningún dialecto del español posee todos estos sonidos. Por otro lado, si consideramos solo el alófono principal o prototípico de cada fonema, se obtiene la distribución de la Figura 10, en la que los fonemas que se encuentran solo en algunos dialectos aparecen entre paréntesis.

Figura 9. Principales sonidos consonánticos en español

Tabla 2.4 Principales sonidos consonánticos en español

	Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Prepalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p b			t d			ʝ k g		
Fricativas		f v	θ		s z	ʃ ʒ	j x	h fi	
Aprox.		β		ð			ɣ		
Africadas						tʃ dʒ			
Nasales	m	ɱ		ɲ	n	ɲʲ	ɲ	ŋ	
Laterales				ɺ	l	lʲ	ʎ		
Vibr.					r				
simple									
Vibr.					̄r				
múltiple									

Consonantes sordas a la izquierda, sonoras a la derecha

Extraído de “*Los sonidos del español*”, de Hualde (2014, p. 39).

Figura 10. Inventario de fonemas consonánticos en español

Tabla 2.5 Fonemas consonánticos en español

	Bilabial	Labiodental	Interdental	Dental	Alveolar	Prepalatal	Palatal	Velar	Glotal
Oclusivas	p b			t d				k g	
Fricativas		f	(θ)		s		(ʝ)	x	
Africadas						tʃ			
Nasales	m				n		ɲ		
Laterales					l		(ʎ)		
Vibr.					r				
simple									
Vibr.					̄r				
múltiple									

Consonantes sordas a la izquierda, sonoras a la derecha

/θ/ solo en español peninsular

/ʎ/ solo en algunas variedades peninsulares y sudamericanas

/ʝ/ solo en español de Argentina

/j/ fonema de estatus cuestionable

Extraído de “*Los sonidos del español*”, de Hualde (2014, p. 39).

Tal como se puede observar en las tablas anteriores, si tenemos en cuenta el modo de articulación de los sonidos consonánticos, obtenemos la siguiente clasificación, que incluye siete modos de articulación (Hualde, 2014, pp. 30 – 31):

- a) Oclusivas: estas consonantes se denominan también (ex)plosivas, pues causan una pequeña explosión al aflojarse la constricción y salir el aire. A esta clase pertenecen los sonidos [p, t, k] como en *pan* [pán], *tan* [tán], *can* [kán], así como los alófonos [b, d, g] de los fonemas /b, d, g/, como en *cambio* [kámbio], *anda* [ánda], *vengo* [béngo]. Cabe señalar que el fonema /j/ como en *yeso* /jéso/ tiene un alófono oclusivo [ʝ] en muchas variedades del idioma, sobre todo en posición inicial de enunciado y después de ciertas consonantes
- b) Fricativas: ejemplos de fricativas en español son [f] como en *feo* [féo], [s] como en *ese* [ése] y [x] como en *ajo* [áxo]. El fonema /s/, además de su alófono [s], tiene otros dos alófonos frecuentes en final de sílaba [z] como en *mismo* [mízmo] y, en áreas con aspiración, [h], como en *este* [éhte]. También son consonantes fricativas [θ], en español peninsular: *hace* [áθe]; [ʒ], sonido usado en la zona de Buenos Aires y Montevideo en palabras como *mayo* [mázo]. Por último, el sonido [ʃ], que es más común entre los hablantes más jóvenes de la misma área en los mismos casos, *mayo* [máfo]. Se considera relevante comentar que este sonido [ʃ] puede corresponder también a la “ch” ortográfica en zonas del sur de España, Nuevo México, Panamá y Chile.
- c) Aproximantes: de manera más general, entre vocales y en algunos otros contextos, los fonemas /b, d, g/ del español tienen alófonos aproximantes. Para simplificar las transcripciones, normalmente se usan los símbolos [β ð γ] sin diacríticos: *sabe* [sáβe], *lava* [láβa], *pide* [píðe], *lago* [láγo]. La consonante [j], como en *mayo* [májo], tiene un grado de constricción muy variable y, según el dialecto, puede ser clasificada como fricativa o como aproximante, dejando a un lado realizaciones con oclusión completa, para las que se utiliza el símbolo [ʝ].
- d) Africadas: el español tiene solo un fonema africado, [tʃ], como en *chapa* [tʃápa]. Por motivos articulatorios, en la zona postalveolar/prepalatal las lenguas suelen tener africadas, [tʃ], [dʒ], en vez de oclusivas.
- e) Nasales: el español tiene tres fonemas nasales /m/, /n/, /ɲ/, como en *cama* [káma], *cana* [kána], *caña* [káɲa]. Otra consonante nasal que se puede mencionar es la velar nasal [ŋ]. Esta nasal ocurre en todas las variedades del español ante consonante velar, como en *tengo* [téngo] y en los llamados dialectos “velarizantes” también en posición final de palabra, como en *pan* [pán]. La asimilación de nasales produce otros sonidos nasales

alofónicos. A continuación, se presentará una ilustración donde se muestra los alófonos nasales (Figura 11).

Figura 11. *Alófonos nasales ante consonante*

[m]	nasal bilabial	<i>cam<u>p</u>o, cam<u>b</u>io, env<u>í</u>a</i>
[m̥]	nasal labiodental	<i>én<u>f</u>asis</i>
[ɲ]	nasal dental	<i>can<u>t</u>o, an<u>d</u>o (interdental en pen. enc<u>í</u>a)</i>
[n]	nasal alveolar	<i>ans<u>í</u>a, en<u>r</u>edo, en<u>l</u>atar</i>
[nʲ]	nasal palatalizada	<i>an<u>ch</u>o, en<u>y</u>esar</i>
[ŋ]	nasal velar	<i>man<u>g</u>o, hin<u>c</u>o, á<u>ng</u>el</i>

Extraído de “*Los sonidos del español*”, de Hualde, 2014, p. 174.

- f) Laterales: todas las variedades del español tienen un fonema lateral como en *lado* [láðo], *palo* [pálo], *mal* [mál]. Además, algunos hablantes tanto de España como de la zona andina y del Paraguay tienen otro fonema lateral /ʎ/, en palabras que ortográficamente tienen “ll”, como en *pollo* [póʎo].
- g) Vibrantes (róticas): en español hay dos fonemas vibrantes, la vibrante múltiple de *carro* [kárō] y la vibrante simple de *caro* [káro].

También se incluye un listado de palabras con su correspondencia ortográfica entre las grafías del alfabeto español y su respectivo fonema (Figura 12).

Figura 12. *Correspondencia entre las grafías del alfabeto español y sus respectivos fonemas*

Segmento	Grafías		
p	<i>p</i> como en <i>capa</i>	j	<i>ñ</i> como en <i>añada</i>
b	<i>b</i> como en <i>haba</i> ; <i>v</i> como en <i>vino</i>	ʎ	<i>ll</i> como en <i>malla</i>
m	<i>m</i> como en <i>ama</i>	k	<i>qu</i> como en <i>que</i> ; <i>c</i> como en <i>acá</i> ; <i>k</i> como en <i>kilo</i>
f	<i>f</i> como en <i>fama</i>	g	<i>g</i> como en <i>haga</i> ; <i>gu</i> como en <i>guiso</i> o <i>guerra</i>
θ	<i>z</i> como en <i>azada</i> ; <i>c</i> como en <i>celo</i> o <i>cielo</i>	x	<i>j</i> como en <i>ajado</i> ; <i>g</i> como en <i>gen</i> o <i>gitano</i> ; <i>x</i> como en <i>mexicano</i>
t	<i>t</i> como en <i>ata</i>		
d	<i>d</i> como en <i>dada</i>		
s	<i>s</i> como en <i>asa</i>		
n	<i>n</i> como en <i>ana</i>		
l	<i>l</i> como en <i>ala</i>		
r	<i>r</i> como en <i>rana</i> ; <i>rr</i> como en <i>parra</i>		
ɾ	<i>r</i> como en <i>para</i>		
tʃ	<i>ch</i> como en <i>hacha</i>		
ʝ	<i>y</i> como en <i>ya</i>		

Extraído de “*Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*” (Gil Fernández, 2007, p. 484).

2.5.1.2 El sistema fonológico del neerlandés estándar

Por lo que respecta a las consonantes, el neerlandés se compone de 19 fonemas consonánticos. A diferencia de las otras lenguas germánicas, “el holandés no tiene aspiración fonológica de consonantes” (Gruyter, 2014). Asimismo, tiene una estructura de sílabas que permite la combinación de grupos de consonantes bastante complejos. Al igual que en español y tal como se ha mencionado previamente, en el idioma neerlandés también se observa una ausencia de consonantes aspiradas. Además, conserva un uso completo de las fricativas velares y tiene un ensordecimiento obstruyente final, por ejemplo: la palabra *goede* (bueno) se pronuncia /'ɣudə/, pero la forma relacionada *goed* se pronuncia /ɣut/.

A continuación, se presentará una ilustración (Figura 13) con la organización de los fonemas consonánticos del neerlandés.

Figura 13. *Inventario de fonemas consonánticos del idioma neerlandés*

TABLE 2.2. *The consonants of Dutch*

	Bilabial	Labio dental	Alveolar	Palatal	Velar	Glottal
Plosives	p, b		t, d		k, (g)	
Fricatives		f, v	s, z		x, ɣ	h
Nasals	m		n		ŋ	
Liquids			l, r			
Glides		ʋ		j		

Extraído de “*The Phonology of Dutch*”, de Booij (1995, p. 18).

Seguidamente, se describirá la información presentada en la ilustración previa (Figura 13).

- a) Oclusivas: dentro de este grupo encontramos los fonemas /p, t, k, b, d/. Es importante señalar que la [g] está puesta entre paréntesis porque “solamente aparece en palabras no nativas como *goal* (término futbolístico)”, y como a alófono contextual de /k/ ante un sonido oclusivo sonoro, como en *zakdoek* [zugduk] “pañuelo”.
- b) Fricativas: identificamos como fricativas los siguientes fonemas /f, s, z, x, ɣ, h/. Cabe destacar que, a diferencia del español, en el neerlandés no existen los sonidos africados, pero la /ts/ en *fiets* [fits] y /tj/ en *toetje* se consideran “africadas fonéticas”.

- c) Nasales: en este grupo encontramos los fonemas /n, m, ŋ/.
- d) Líquidas: dentro de este grupo encontramos los fonemas /l/ y /r/. De este último, generalmente se distinguen dos tipos, por un lado, el sonido alveolar, y por otro lado, el sonido uvular. Ambos se consideran realizaciones de /r/. Es relevante comentar que “muchos neerlandeses sólo son capaces de producir uno de los dos tipos. No obstante, generalmente se hace más referencia a la realización del fonema /r/ en posición alveolar.
- e) Aproximantes/deslizantes: en el caso de las aproximantes identificamos los fonemas /j/ y /v/. La /j/ es una vocoide o deslizando palatal, con las mismas propiedades fonéticas que [i], excepto que esta ocurre en posiciones consonánticas en la sílaba; además tiene una duración más corta que la [i]. Por lo que se refiere a la /v/, esta se identifica como consonante aproximante labiodental. En posición de coda, se realiza como un vocoide bilabial, sin contacto entre los dos articuladores, por ejemplo, en *nieuw* [niv] “nuevo”, *leeuw* [lev] “león”, o *ruw* [ryv] “áspero”.

Al igual que se ha hecho con la descripción de sonidos consonánticos del español, en la siguiente imagen (Figura 14) se muestra esquemáticamente la correspondencia ortográfica entre los fonemas y sus respectivas grafías que las representan.

Figura 14. Correspondencia entre los fonemas y sus respectivas grafías del alfabeto neerlandés

p	<i>pen</i>	‘pen’	t	<i>tak</i>	‘bough’	k	<i>kat</i>	‘cat’
b	<i>ben</i>	‘(I) am’	d	<i>dak</i>	‘roof’	χ	<i>gat</i>	‘hole’
			([c])	<i>ketjap</i>	‘soy sauce’			
m	<i>mens</i>	‘human being’	n	<i>nek</i>	‘neck’	ŋ	<i>eng</i>	‘narrow’
			([ɲ])	<i>oranje</i>	‘orange’ adj)			
f	<i>fiets</i>	‘bicycle’	s	<i>sok</i>	‘sock’	([ʃ])	<i>chef</i>	‘section head’)
v	<i>oven</i>	‘oven’	z	<i>zeep</i>	‘soap’	([ʒ])	<i>jury</i>	‘jury’)
v	<i>wang</i>	‘cheek’	j	<i>jas</i>	‘coat’	([ʔ])	<i>beamen</i>	‘confirm’)
l	<i>lente</i>	‘springtime’	r	<i>rat</i>	‘rat’	f	<i>hoed</i>	‘hat’

Extraído de “Dutch”, de Gussenhoven (1992, pp. 74 – 75).

2.5.2 Principales diferencias y dificultades de pronunciación de los fonemas consonánticos entre la L1 y la L2

2.5.2.1 Fonemas sin correspondencia en ambas lenguas

Llegados a este punto, se considera relevante destacar que hay ciertos fonemas del español que no tienen ninguna representación en neerlandés. Para poder identificar estas diferencias, en la siguiente tabla comparativa se presentan los sistemas fonéticos de ambas lenguas.

Tabla 3

Comparación del sistema fonético de la L1 (neerlandés) y de la L2 (español)

	Bilabial		Labiodental		Interdental		Dental		Alveolar		Alv-palatal		Palatal		Velar		Uvular		Glotal
	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	sor.	son.	
Nasal		m								n		ɲ				ŋ			
Oclusiva	p	b					t	d	t	d				J	k	g*			
Fricativa			f	v	θ*				s	z	ʃ	ʒ		j	x	ɣ			h
Africada											tʃ								
Aproximante				ʋ										j					
Lateral										l		ʎ*							
V. Simple										r									
V. Múltiple										r									

Legenda (código de colores)

- Igual en neerlandés y en español
- No existe en neerlandés
- No existe en español
- Existe con diferencias
- Variedad dialectal en español

Adaptación de: “*The Phonology of Dutch*”, de Booij, 1995, p.18; “*Comparación sistema fonético neerlandés – español*”, de Elvira-García (s.f.); “*Los sonidos del español*”, de Hualde, 2014, p. 39 y “*Atlas van de Nederlandse Taal*”, de Jansen et al., 2017, p. 50.

Teniendo en cuenta la información presentada en la tabla anterior, se considera relevante comentar los siguientes puntos:

- Hay nueve fonemas que coinciden tanto en la lengua materna de los estudiantes (L1) como en la lengua meta (L2): /p/, /m/, /n/, /l/, /b/, /k/, /f/, /s/, y /x/. En este caso, Elvira-García (s.f.) organiza el fonema /l/ en la categoría amarilla de “existe con diferencias”, esto es debido a que ha tenido en cuenta el proceso de velarización que se da en el flamenco. Así pues, puesto que en neerlandés (Países Bajos) no se da este proceso, se ha situado el fonema en la categoría verde. Sin embargo, cabe señalar que de estos nueve, solamente cuatro de ellos (/p/, /m/, /n/ y /l/) concuerdan tanto en la realización como en su representación gráfica **Esta información se desarrolla con más detalle en la Tabla 6 (p. 52).*
- Encontramos nueve fonemas consonánticos que solamente existen en neerlandés (L1): /h/, /v/, /z/, /ɣ/, /ŋ/, /ʋ/, /j/, /t/ y /d/. No obstante, es importante comentar que aunque los fonemas /t/ y /d/ se han organizado en esta categoría, únicamente difieren en el punto de articulación. Por este motivo, solamente siete de ellos tienen una falta de correspondencia con la lengua meta (L2).
- Identificamos nueve fonemas consonánticos que solamente existen en español (L2): /θ/, /ɾ/, /tʃ/, /ɟ/, /ɲ/, /ʎ/, /g/, /t/ y /d/. Al igual que en el punto anterior, los fonemas /t/ y /d/ difieren únicamente en el punto de articulación; y como resultado, consideramos que solamente cinco de ellos plantean una falta de correspondencia con la lengua materna de los estudiantes (L1).
- En la cuarta categoría encontramos el fonema consonántico /r/ (*véase Tabla 7, p. 53*).
- Finalmente, en esta última categoría encontramos los fonemas que se consideran *variedades dialectales del español*: /ʃ/, /ʒ/ y /ɟ/. No obstante, es preciso mencionar que también se consideran variedades dialectales los fonemas /θ/, /ʎ/ y /g/ (señalados con un asterisco).

Asimismo, las investigaciones hechas por Ichao Solano (2021, p. 54) confirman la información planteada en la tabla anterior. Según esta autora, encontramos que tanto en neerlandés como en español hay 7 fonemas que no tienen correspondencia entre sistemas fonológicos (Tablas 4 y 5).

Tabla 4

Correspondencia de fonemas neerlandés – español

Fonema	Tipo	Grafías	
/h/	Fricativa glotal sorda	h	-
/v/	Fricativa labiodental sonora	v	-
/z/	Fricativa alveolar sonora	z	s
/ɣ/	Fricativa velar sonora	g	gh
/ŋ/	Nasal velar sonora	ng	n (delante de consonantes velares)
/ʋ/	Aproximante labiodental sonora	w	uw (después de <i>ie</i> y <i>ee</i>)
/j/	Aproximante palatal sonora	j	i (después de vocales), ij (en nombres propios), y, ill

Extraído de: “*Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses*”, de Ichao Solano (2021, p. 54).

Tabla 5

Correspondencia de fonemas español – neerlandés

Fonema	Tipo	Grafías
/θ/	Fricativa interdental sorda	z + a, o, u / c + e, i
/r/	Vibrante alveolar simple sonora	r (ej. <i>car<u>r</u>o</i>)
/tʃ/	Africada alveopalatal sorda	ch
/j/	Oclusiva palatal sonora	y / hi + e
/ɲ/	Nasal palatal sonora	ñ
/ʎ/	Lateral palatal sonora	ll
/g/	Oclusiva velar sorda	g+ a, o, u / gu + e, i

Extraído de: “*Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses*”, de Ichao Solano (2021, p. 54).

Tal como hemos podido ver previamente, Gil Fernández (2007, p. 500) comenta que las principales dificultades en el aprendizaje de las consonantes provienen de:

- a) La interferencia del sistema consonántico de la L1, la cual hace al estudiante identificar elementos existentes en esta con elementos existentes en la L2 cuando no son equivalentes ni fonética ni fonológicamente, y que, asimismo, es la causa de muchos errores distribucionales o fonotácticos.
- b) La complejidad intrínseca de algunos sonidos o de algunos contrastes por completo nuevos para el estudiante.

Para llevar a cabo el análisis de fonemas consonánticos de ambas lenguas, se considerarán estos dos factores comentados.

Asimismo, esta autora destaca que “las divergencias fonotácticas o de distribución en la L1 y la L2 de los diversos segmentos, fonemas o alófonos, son frecuentemente motivo de error”. En cuanto al primer factor, es relevante mencionar que aparte de la interferencia o transferencia negativa, también se tendrá en cuenta el papel de la transferencia positiva. El Diccionario de términos clave de ELE define el término de «interferencia» para referirse a “los errores cometidos en la L2, supuestamente originados por su contacto con la L1; es sinónimo de *transferencia negativa*”. Por lo que se refiere al concepto de «transferencia» se cita que “[...] en ocasiones los conocimientos previos del aprendiente pueden facilitarle el nuevo aprendizaje; es lo que conoce como *transferencia positiva*”.

De esta manera, las dos siguientes tablas (Tablas 6 y 7) tienen el objetivo de presentar, por un lado, los fonemas consonánticos que encajan en ambas lenguas y, los cuales se realizan de la misma manera (*transferencia positiva*); y, por otro lado, se presentarán aquellos fonemas consonánticos que difieren, ya sea por su realización o con su correspondencia ortográfica (*transferencia negativa*). Es crucial mencionar que para la comparación se tendrán en cuenta los tres parámetros de clasificación de las consonantes: la actividad fonatoria de la laringe (acción de las cuerdas vocales), el modo de articulación y la zona de articulación (Gil Fernández, 2007, p. 482).

Tabla 6

Transferencia positiva de los fonemas de la L1 (neerlandés) y la L2 (español)

Fonema	Modo de articulación L1 y L2	Punto de articulación L1 y L2	Acción de las cuerdas vocales L1 y L2	Grafías en neerlandés	Casos especiales neerlandés	Grafías en español
/p/	Oclusiva	Bilabial	Sorda	p	-	p
/b/	Oclusiva	Bilabial	Sonora	b	-	b / v
/k/	Oclusiva	Velar	Sorda	k	c, ch, qu	c + a, o, u / qu + e, i / k
/f/	Fricativa	Labiodental	Sorda	f	ph, v	f
/s/	Fricativa	Alveolar	Sorda	s	c, ç, sc, sch (sufijo - isch), z	s
/x/	Fricativa	Velar	Sorda	ch	-	g/j + e, i / j+ a, o, u
/m/	Nasal	Bilabial	Sonora	m	-	m
/n/	Nasal	Alveolar	Sonora	n	-	n
/l/	Lateral	Alveolar	Sonora	l	-	l

Extraído de: “*Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses*”, de Ichao Solano (2021, p. 57).

Si analizamos el contenido de la tabla presentada, se puede distinguir por un lado, que solamente cuatro de los nueve fonemas tienen la misma realización en ambas lenguas y se representan igual ortográficamente: /p/, /m/, /n/ y /l/. De lo anterior, podríamos deducir que los aprendientes no deberían tener demasiada dificultad con dichos sonidos. Por otro lado, se pueden identificar otros fonemas que, a pesar de tener la misma realización en ambas lenguas, la correspondencia ortográfica no coincide: /b/, /k/, /f/, /s/, y /x/ (señalados en rojo). Así pues, en el caso de que los estudiantes no conocieran estas diferencias entre sonidos, esto podría llevar a dudas y/o dificultades a la hora de diferenciarlos.

Tabla 7*Interferencia de los fonemas de la L1 (neerlandés) y la L2 (español)*

Fonema	Modo de articulación L1 y L2	Punto de articulación neerlandés	Punto de articulación español	Acción de las cuerdas vocales	Grafía en neerlandés	Casos especiales neerlandés	Grafías en español
/t/	Oclusiva	Alveolar	Dental	Sorda	t	th	t
/d/	Oclusiva	Alveolar	Dental	Sonora	d	ddh	d
/r/	Vibrante múltiple		Alveolar	Sonora			r (rosa) / rr
/r/	Vibrante múltiple con la punta de la lengua	Alveolar		Sonora	r		
/r/	Vibrante múltiple uvular	Uvular		Sonora	r		

Extraído de: “*Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses*”, de Ichao Solano (2021, p. 58).

En este grupo se incluyen los fonemas /t/, /d/, y /r/. En este caso, puesto que estos sonidos podrían generar interferencias en el alumnado a la hora de producirlos, esto podría implicar a que los aprendientes tuviesen dificultades e hicieran más errores de pronunciación.

En relación con el segundo punto, Burgos (2018) comenta que “los fonemas que no existen en una lengua y viceversa, pueden dar ser una de las causas por las que los estudiantes podrían tener problemas para pronunciarlos”. Asimismo, Gil Fernández (2007, p. 502) argumenta lo siguiente:

[...] Por lo que respecta a [...] los sonidos nuevos de la L2 que han de adquirir los aprendices. En principio, hay bastantes posibilidades de que estos últimos lleguen a pronunciar con bastante propiedad tales sonidos, que al fin y al cabo no están 'contaminados' por la interferencia de su lengua nativa. No obstante, en muchos idiomas, y en español también, existen segmentos consonánticos peculiares que por su propia naturaleza relativamente marcada suelen acarrear problemas. Y a veces no es tanto la complejidad intrínseca de los elementos lo que mayores dificultades provoca, sino la adquisición de los contrastes de los que forma parte en el sistema.

Teniendo en cuenta esta idea, se considera adecuado comentar que los fonemas del español que carecen de correspondencia con el neerlandés, podrían ser una causa de la aparición de dificultades en la pronunciación de los aprendientes a la hora de articularlos. En este caso, tal como se ha presentado en el apartado anterior, se pueden identificar 7 fonemas consonánticos del español que no tienen ninguna representación en neerlandés: /θ/, /r/, /tʃ/, /ʎ/, /ɲ/, /k/ y /g/.

También se considera relevante mencionar a Buyse (2009, pp. 3 – 4), puesto que propone un método *modular* que se organiza en diferentes etapas para ayudar al aprendiente neerlandés a adquirir una mejor pronunciación del español. Primeramente, se inicia con *una etapa introductoria* en la cual se presenta al aprendiente toda serie de sonidos que no deberían plantear ningún problema. De esta manera, evitaremos que se pierda tiempo realizando ejercicios sobre sonidos que se pueden identificar en ambos sistemas fonológicos, por ejemplo: /p/ o /m/.

Después, se pasaría al *primer módulo*, en el cual se presentan los sonidos más frecuentes que podrían plantearle problemas al aprendiente (de nivel inicial), por ejemplo:

- a) El fonema /x/ de baja frecuencia;
- b) El fonema /θ/ de baja frecuencia; y
- c) Ciertas letras o combinaciones de letras que en holandés se pronuncian diferentes, y como resultado pueden causar errores sistemáticos. Por ejemplo: algunos diptongos (*eu*), la *ch*, la *x*, la *j*, la *h* y otras combinaciones con *ps-* (ej. *psicología*) y *-pt-* (ej. *aceptó, adoptar...*).

Finalmente, en el *segundo módulo* se tratan:

- a) Los sonidos menos frecuentes, que también son problemáticos, pero que constituyen variantes regionales de un sonido de aceptación general, aprendido en el *módulo 1*. Por ejemplo, las varias pronunciaciones de la letra *y*;
- b) Los fonemas presentes en ambos alfabetos fonéticos, pero que son difíciles de distinguir, como la pareja *ñ/ni*;
- c) Las variantes contextuales de un sonido central, que ha sido aprendido con anterioridad, y en cuyo caso un no-nativo casi no puede oír la diferencia. Por ejemplo, las variantes oclusivas y fricativas de *v* y *b*.

Por último, para Buyse (2009, p. 4) “Se trata de tres distinciones que, a pesar de su dificultad y su difícil perceptibilidad para los no especialistas, suelen tratarse al principio del curso. Pero, esto puede conllevar a que el estudiante pierda la confianza y perciba el español como una lengua complicada”.

2.6 Fenómenos dialectales de las consonantes

Es evidente que el español no es idéntico en todos los lugares en los que se habla. Según el Diccionario panhispánico de la Real Academia Española (RAE):

En cada país, e incluso en cada zona geográfica y culturalmente delimitada dentro de cada país, las preferencias lingüísticas de sus habitantes son distintas, en algún aspecto, de las preferencias de los hablantes de otras zonas y países. Además, las divergencias en el uso no se deben únicamente a razones geográficas. También dependen en gran medida del modo de expresión (oral o escrito), de la situación comunicativa (formal o informal) y del nivel sociocultural de los hablantes” [...] “el español constituye, en realidad, un conjunto de normas diversas, que comparten, no obstante, una amplia base común: la que se manifiesta en la expresión culta de nivel formal, extraordinariamente homogénea en todo el ámbito hispánico, con variaciones mínimas entre las diferentes zonas, casi siempre de tipo fónico y léxico.

De esta manera, la expresión culta formal que constituye el *español estándar* se puede definir como:

La lengua que todos empleamos, o aspiramos a emplear, cuando sentimos la necesidad de expresarnos con corrección; la lengua que se enseña en las escuelas; la que, con mayor o menor acierto, utilizamos al hablar en público o emplean los medios de comunicación; la lengua de los ensayos y de los libros científicos y técnicos.

Es, en definitiva, la que configura la norma, el código compartido que hace posible que hispanohablantes de muy distintas procedencias se entiendan sin dificultad y se reconozcan miembros de una misma comunidad lingüística.

Según Izquierdo (2014, p. 15):

En los últimos años el español ha experimentado un notable crecimiento. Ese éxito no puede basarse en una sola causa o limitarse a un solo país. Los motivos para estudiar el español varían desde los causados por el turismo hacia España o Hispanoamérica, los negocios, las actividades encuadradas en proyectos de solidaridad o los meramente culturales. El español es la lengua oficial de 21 países de tres continentes diferentes con una gran variedad cultural y además es una lengua vehicular de gran uniformidad a pesar de sus variantes sociolingüísticas o dialectales. [...] Otra cuestión a resaltar es el conocimiento de las culturas populares hispánicas por parte de los jóvenes que se sienten atraídos por la lengua de artistas, deportistas y cantantes que –a diferencia de las otras dos grandes lenguas extranjeras (alemán y francés), al margen del inglés– conocen muy bien. (Casal, 2011).

En cualquier caso, sea cual sea la variante que se les haya asignado a los estudiantes o que hayan deseado escoger para aprender la lengua, es importante que los alumnos conozcan las consideraciones generales de otras variedades, sobre todo en aquellos fonemas que puedan suponerles un beneficio o un desafío a la hora de aprender la lengua. Tal como comenta Gil (2007, p. 493): “Un aprendiz de español ha de hacerse a la idea de que existen estas variantes de pronunciación y de que es muy posible que las escuche en su contacto con hispanohablantes”.

Teniendo en cuenta las ideas previas, se considera importante mencionar que para la elaboración de la propuesta didáctica de este estudio se ha optado por trabajar con el “español estándar”, puesto que es imposible poder abarcar todas las variedades y excepciones de cada una de ellas.

2.6.1 El español de España

El español o castellano peninsular castellano es el conjunto de dialectos y acentos del idioma español hablado en España y Canarias. La siguiente imagen (Figura 15) muestra un mapa aproximado de las lenguas y variedades de España.

Figura 15. Mapa sobre las lenguas y variedades de España



Extraído de “Lenguas y dialectos de España”, de García Mouton, 2007, p. 15.

Por lo general, se suelen distinguir dos grandes áreas dialectales: las variedades septentrionales y las meridionales. En cuanto a las variaciones regionales, una de las diferencias más prominentes que hay en España es el uso de las tres formas de pronunciación existentes en el castellano según la región; que son el ceceo, el seseo o, la más común, la distinción. Las variedades del seseo y el ceceo son frecuentes entre las comunidades de la zona sur. Tal como se ha mencionado previamente, es usual dividir el español de España en dos grandes bloques dialectales:

- Dialectos castellanos septentrionales: conjunto de modalidades dialectales del español empleadas en la mitad norte de España, en el área que va desde parte de Cantabria y de Vizcaya por el norte a Cuenca por el sur. Además, también se incluye Madrid, La Mancha.
- Dialectos castellanos meridionales: engloban una serie de dialectos independientes del español hablado en España que no pueden ser clasificados dentro del dialecto castellano septentrional; no obstante, el castellano meridional es muy diverso (ej. dialectos extremeño, murciano, andaluz occidental, manchego y madrileño).

Aparte de estos, otro de los dialectos importantes a mencionar es el dialecto canario.

3. PRESENTACIÓN Y DESARROLLO DE LA PROPUESTA DIDÁCTICA

3.1 Cuestiones metodológicas

3.1.1 ¿Qué modelo de pronunciación enseñar?

Es evidente que es necesario que el docente evalúe y les dé *feedback* constante a los estudiantes con el fin de invitarlos a progresar continuamente. También, el conocimiento y uso de un amplio abanico de estrategias, técnicas y actividades serán siempre un punto a favor para una mejora en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este caso, uno de los recursos que podría tener un impacto positivo en proceso de aprendizaje de los alumnos sería el uso de un *portfolio*, “puesto que es una manera que el estudiante se responsabilice en registrar sus problemas o aspectos a mejorar (de la lengua meta) para tenerlos en cuenta a la hora de practicar” (Buyse, 2009, p. 6). Además, para sacarle más partido, podría ser interesante incluirlo en la evaluación final, para promover una evaluación formativa.

En cuanto al uso de recursos materiales, Villaescusa (2006, p.133) menciona que “los manuales que incluyen contenidos y actividades de pronunciación, suelen presentarlas como actividades desligadas del resto de la programación, descontextualizadas, centradas únicamente en la percepción, y sin apenas recurrencia a lo largo del manual”. Por este motivo, para que se produzca un adecuado proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación (y sus respectivos componentes) es necesario que haya un cambio en el modo de tratar esta destreza. Una posibilidad es fomentar la implantación de una didáctica más flexible y ecléctico, e intentar crear materiales más interesantes y comunicativos (en los que se trabajen tanto los elementos segmentales como los suprasegmentales), y que, a la vez, se puedan incluir con mayor facilidad en las programaciones de cursos de E/LE. Por suerte, en los últimos años varias editoriales se han dado cuenta de la importancia de ofrecer tanto a los docentes como a los estudiantes una serie de materiales que les puedan beneficiar a la hora de enseñar y aprender a pronunciar adecuadamente. Así pues, en la plataforma online “Campus Difusión” podemos encontrar materiales y recursos educativos para docentes y estudiantes. Además, en los manuales digitales de “Aula Internacional Plus”, se incluyen unas secciones llamadas “cápsulas de fonética”. En cada “cápsula de fonética” se ofrece un vídeo, con explicaciones muy visuales que ayudan a los estudiantes a trabajar y mejorar su entonación y pronunciación del español.

3.1.2 La corrección fonética: fonemas seleccionados y plan de actuación

Tal como se mencionó en el apartado 2.1, la corrección fonética, “es necesaria cuando en la producción oral se detectan errores que son precisos corregir. En este caso, existen para tal fin una serie de estrategias, que pueden contribuir a reducir los problemas comúnmente agrupados bajo la denominación de *acento extranjero*” (Llisterri, 2003). Para el desarrollo de esta propuesta, se han seleccionado cinco sonidos consonánticos (/x/, /g/, /tʃ/, /θ/ y /ɲ/) que podrían suponer ciertas dificultades de pronunciación en aprendientes holandeses que tienen el objetivo de aprender español como lengua extranjera (E/LE). Considerando el período de tiempo que se ha tenido para la elaboración de este trabajo, se ha decidido seleccionar únicamente cinco sonidos consonánticos es la inviabilidad de poder incluir todos los sonidos consonánticos. Todos los sonidos escogidos se encuentran dentro del grupo de fonemas consonánticos que no tienen ningún equivalente en el idioma neerlandés (*véase en el apartado 2.5.2.1, Tabla 5*). Para el plan de actuación, se propone una secuencia didáctica en la cual se quiere seguir un enfoque comunicativo, además de intentar fomentar el trabajo tanto individual como cooperativo.

Finalmente, se ha querido también incluir un “material complementario” para que les sirva a los estudiantes como soporte extra de los contenidos trabajados a lo largo de las sesiones. Esta última idea se explica más detalladamente en el apartado 3.2.2.

3.2 Propuesta didáctica

Esta propuesta didáctica tiene el fin de trabajar la identificación y distinción de varios de los sonidos consonánticos que pueden representar cierta dificultad al grupo meta seleccionado. Dicho esto, las actividades están pensadas para ponerlas en práctica en un grupo de estudiantes holandeses adultos aprendientes de español como lengua extranjera (E/LE) de nivel pre-intermedio (B1). No obstante, según se expresa en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (PCIC), la compartimentación por niveles es sólo para establecer un “grado mínimo de dominio” de la fonética del español que se le exigirá al estudiante en cada uno de estos estadios. De hecho, más que hablar de niveles, es más adecuado hablar de tres “fases” o “etapas globales”:

- a) Fase de aproximación, que corresponde con la etapa A (incluye los niveles A1 – A2).
- b) Fase de profundización, que se corresponde con la etapa B (incluye los niveles B1 – B2).
- c) Fase de perfeccionamiento, que se corresponde con la etapa C (incluye los niveles C1 – C2).

Tal como se describe en el PCIC, en la fase de profundización, se tiene como objetivo que “el alumno ajuste cada vez más su pronunciación a la del español y sea capaz de expresar

determinados estados emocionales a través de ella. Así, el estudiante deberá aproximarse más a la base articulatoria del español, pronunciar correctamente las secuencias vocálicas y consonánticas en el interior de una palabra y en el contexto de los enunciados, y emitir estos con las inflexiones tonales adecuadas”.

Aunque se propone esta organización de los niveles, la progresión en este campo de la fonética no se mide tanto por la cantidad y la cualidad de la información que se proporciona al estudiante en cada etapa, sino por la calidad que sus emisiones van alcanzando conforme al desarrollo y progresión de su nivel de la lengua meta (L2). En relación con los contenidos a trabajar, podemos observar que, aunque en la fase de aproximación (niveles A1-A2) ya se empiezan a introducir los fonemas incluidos en la propuesta, en la siguiente fase se tiene el objetivo de profundizar tanto los contenidos trabajados con anterioridad como la introducción de otros nuevos. En este caso, la propuesta está dirigida a estudiantes de B1, pero también se podría implementar en niveles más bajos, ya que por mucho que un alumno sepa más o menos de una lengua, el camino para adquirir una adecuada pronunciación dependerá de la predisposición del estudiante a querer aprender y superarse continuamente.

En relación con el léxico, la mayoría de las palabras se encuentran en un nivel de B1. No obstante, puesto que era imposible acotar la cantidad de conceptos a un único tema dentro del apartado de “nociones específicas” del PCIC, también se pueden identificar conceptos tanto de niveles más bajos como de niveles más altos. Puesto que no se trata de un trabajo específico para trabajar un léxico determinado, se ha querido ofrecer un poco más de flexibilidad en la cantidad, nivel y tipo de los conceptos, puesto que estos se adaptan mejor a los objetivos que se establecen en el subapartado 3.2.1. Por último, en cuanto a la temporización, la secuencia didáctica está organizada en 6 sesiones de 20 minutos (aprox.) cada una. Además, cada sesión estará organizada en tres fases: a) Fase de audición, b) Fase de imitación o producción controlada, y c) Fase de producción libre (Gil, 2007, pp. 503 - 512).

3.2.1 Objetivos didácticos de la propuesta didáctica

- Distinguir entre los fonemas /x/ y/g/.
- Diferenciar los fonemas /tʃ/, /θ/ y /ɲ/.
- Justificar la importancia que tiene la pronunciación en el aprendizaje del español como lengua extranjera (E/LE).
- Participar y mostrar una actitud de respeto hacia los compañeros/as durante las actividades.

SECUENCIA DIDÁCTICA: Descripción de las actividades						
SESIÓN	TIEMPO	TF ²	ACTIVIDADES		MATERIALES	JUSTIFICACIÓN
SESIÓN 1 Fonemas /x/ y /g/ <i>(Véase Anexo 1)</i>	5 – 7'	A	PROCEDIMIENTO	TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> Ficha con una serie de oraciones con pares mínimos contextualizados <i>(véase Anexo 1.1)</i> 	Esta actividad tiene el objetivo de identificar de los sonidos de la “j” y la “g suave” que pueden conllevar dificultades de adquisición.
			<p>Antes de empezar, el docente explicará a los estudiantes que existe una diferencia de pronunciación entre la fricativa velar holandesa y la española (y expondrá ciertos ejemplos: <i>Jan/Juan, jaar (año)/jabón, [de] jager (el cazador) /gato.</i></p> <p>Además, comentará también el contraste entre la fricativa velar sorda /x/ y la oclusiva velar sonora /g/. Después de la introducción, les repartirá un folio a cada uno.</p>	<p>El docente leerá en voz alta una de las dos oraciones (que se incluyen en la ficha) para ayudar a la contextualización de los pares mínimos. Por ejemplo:</p> <p><i>a) Voy a bailar una jota. / b) Fue la gota que colmó el vaso.</i></p> <p>Después, el aprendiz tendrá que dibujar un círculo en la opción leída por el docente. Una vez finalizado, se pondrán en común las respuestas.</p>		

² Tipo de fase: Fase de audición (A), Fase de imitación y práctica controlada (I/PrC) o Fase de producción (P).

	5 – 7'	I/PrC	Organizar los alumnos (preferiblemente) por parejas, pero si se desea también se podría hacer en pequeños grupos.	Los estudiantes tendrán que identificar cuál es la palabra que no encaja dentro de la agrupación/serie de palabras propuestas porque no comparte el mismo sonido que las demás. Finalmente, se compartirán las respuestas con sus respectivas justificaciones.	<ul style="list-style-type: none"> Ficha con conjuntos de palabras <i>(véase Anexo 1.2)</i> 	Fomentar la discriminación perceptiva y la pronunciación de las distintas consonantes que se han de trabajar y de las que pueden suponer ciertas dificultades en el alumnado.
	5 – 6'	p	El docente sugerirá a cada estudiante una consonante sobre la que tendrá que trabajar. <i>*Puesto que la secuencia didáctica está planteada para que sea empleada en estudiantes holandeses, se propondrán consonantes que puedan suponer un poco de dificultad.</i>	Cada estudiante tendrá que buscar ocho palabras relacionadas con su dedicación laboral (si trabaja) o sus intereses (académicos o vitales si aún estudia) en las que aparezca el sonido consonántico que el docente le haya marcado.	-----	Tomar mayor conciencia de los sonidos consonánticos del español.

SESIÓN 2 Fonemas /x/ y /g/ <i>(Véase Anexo 2)</i>	5 – 7'	A	Primeramente, el docente va a repartir dos tarjetas a cada alumno. Después, tras escuchar las diferentes palabras, los estudiantes tendrán que levantar la tarjeta de “SÍ” o “NO”, dependiendo si estas contienen los sonidos que se están trabajando. Finalmente, se repartirá una ficha a cada estudiante, el docente leerá algunas de las palabras comentadas anteriormente, y los alumnos deberán clasificarlas dependiendo de si se escriben con “j” o “g”.	<ul style="list-style-type: none"> • Una lista de palabras. • Tarjetas (con la palabra “sí” y “no”). • Ficha para que los alumnos escriban las palabras escuchadas <i>(véase Anexo 2.1)</i> 	Mejorar la discriminación de los sonidos consonánticos que se están trabajando.
	5'	I/PrC	La actividad se llevará a término individualmente. Primero, el docente dejará que los alumnos digan un número del 1 al 3, dependiendo de su respuesta les tocará un trabalenguas u otro. Se les dará un tiempo para que lo practiquen y finalmente, se les pedirá que lo reciten enfrente de los compañeros/as.	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas con trabalenguas <i>(véase Anexo 2.2)</i> 	Promover la práctica comunicativa controlada de las consonantes que se han de trabajar.

	5 – 8'	p	<p>Primeramente, el docente dará una tarjeta a cada alumno, la cual tendrá una oración que estará formada por una serie de palabras clave que contengan la misma consonante.</p> <p>Seguidamente, los estudiantes deberán memorizar la frase (si tienen dificultad pueden tenerla) y tendrán que descubrir entre sus compañeros aquel o aquellos a los que les haya respondido con el mismo sonido consonántico.</p> <p>Una vez agrupados, un alumno de cada grupo tendrá que desvelar cuál es la consonante que los une.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tarjetas independientes con oraciones (para practicar varios sonidos consonánticos, además de los específicos). <p><i>(véase Anexo 2.3)</i></p>	<p>Practicar y mejorar la pronunciación e identificación de sonidos consonánticos.</p>
--	--------	---	---	---	--

SESIÓN	TIEMPO	TF	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIALES	JUSTIFICACIÓN
SESIÓN 3 Fonema /tʃ/ <i>(Véase Anexo 3)</i>	5'	A	PROCEDIMIENTO El docente leerá en voz alta la lista de palabras escogidas. <i>*Cabe destacar que al lado de cada una de ellas se incluirá la transcripción fonética.</i>	TAREAS Se espera que los estudiantes rodeen con un círculo aquellas palabras que les parezcan vocablos españoles.	<ul style="list-style-type: none"> Lista de palabras formadas por consonantes del español y también con consonantes inexistentes en esta lengua <i>(véase Anexo 3.1)</i> 	Esta actividad tiene el objetivo de promover la reflexión en los estudiantes sobre el inventario de consonantes del español.
	5 – 6'	I/PrC	En primer lugar, el docente dividirá la clase en pequeños grupos y se organizarán en filas. Después, el docente dirá en voz baja al primer estudiante de cada fila una de las oraciones.	El primer estudiante de cada fila (que escucha la frase transmitida por el docente), se la repetirá en voz baja al segundo estudiante y así sucesivamente hasta llegar al último alumno/a. Una vez se llega a la última persona de la fila, el estudiante tendrá que pronunciarla en voz alta.	<ul style="list-style-type: none"> Una lista de oraciones en que se trabaje el fonema en cuestión /tʃ/. 	Con esta actividad se pretende practicar la importancia de mantener la inteligibilidad de los mensajes mediante la pronunciación cuidadosa y adecuada de los sonidos que los integran.

				Si la oración es correcta, el último alumno pasará el primero de la fila y se repetirá el proceso. No obstante, en el caso de que la oración se pronuncie incorrectamente, el orden de la fila no variará.		
	8 – 9’	P	<p>Antes de empezar, el docente organizará los alumnos en parejas y les repartirá una tarjeta a cada uno. Cada pareja de tarjetas contendrá el fonema que se está trabajado (/tʃ/) y otro fonema que no genera tantas dificultades en los estudiantes.</p> <p>Después, los estudiantes deberán componer un pequeño diálogo en el que aparezcan reiteradamente las consonantes que les han correspondido. Una vez estén listos, se compartirán con los compañeros/as y el docente.</p> <p><i>*Importante:</i> En el caso de que esta actividad les resultara difícil, el docente les podría dejar que prepararan los diálogos en casa, y que los expusieran en la siguiente sesión.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas de tarjetas con consonantes del español en cada una de ellas. 	Esta actividad tiene el fin de promover el trabajo cooperativo y la práctica de la pronunciación entre los alumnos.	

SESIÓN	TIEMPO	TF	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIALES	JUSTIFICACIÓN
SESIÓN 4 Fonema /θ/ <i>(Véase Anexo 4)</i>	5 – 10'	A	PROCEDIMIENTO	TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> • Texto. • Ordenador con proyector. • Ficha con el texto que se proyectará <i>(véase Anexo 4.1)</i> 	Esta actividad tiene el objetivo de identificar del fonema /θ/, saber relacionarlo con su representación gráfica (las letras “z” y “c” que pueden suponer dificultades de adquisición).
			<p>Antes de empezar la sesión, el docente les comentará a los estudiantes que el fonema que van a practicar no tiene ningún equivalente en su lengua (/θ/ → sonido fricativa interdental sorda).</p> <p>No obstante, para facilitarles la identificación de este fonema, el docente hará la distinción con el fonema /s/.</p> <p>Además, se les comentará que, en español, el grafema que se relaciona con este fonema puede ser representado con las letras “z” y “c”.</p>	<p>Para introducir el tema, el docente leerá un breve texto que tendrá como objetivo trabajar el fonema /θ/.</p> <p>Una vez los alumnos lo hayan escuchado dos veces, el docente les propondrá que lo analicen.</p> <p>Para hacerlo, primero se proyectará el texto en la pizarra sin destacar las letras “c” y “z”. Después les pedirá que identifiquen qué palabras contienen el fonema /θ/ con un círculo rojo.</p> <p>A partir de aquí, el docente les indicará que se fijen mucho en cómo colocamos la boca para pronunciar este sonido.</p>		

	5 – 10'	A	<p>A continuación, se les propondrá una actividad de “pares mínimos”.</p> <p>Una vez se hayan corregido las respuestas, el docente les formulará las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>¿Delante de qué letras utilizamos la letra “z” para representar el fonema /θ/?</i> - <i>¿Cuándo escribimos la letra “c”?</i> 	<p>El docente leerá en voz alta una de las dos oraciones (que se incluyen en la ficha) para ayudar a la contextualización de los pares mínimos. Por ejemplo:</p> <p><i>a) Mis mejores amigos son <u>s</u>uecos.</i></p> <p><i>b) Los <u>z</u>uecos son típicos en los Países Bajos.</i></p> <p>Después, el aprendiz tendrá que dibujar un círculo la opción leída por el docente. Una vez finalizado, se pondrán en común las respuestas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Fichas con una serie de oraciones con pares mínimos contextualizados. <i>(véase Anexo 4.2)</i> 	<p>Esta actividad tiene el objetivo de identificar de los sonidos de las consonantes “z” y “c” que pueden conllevar dificultades de adquisición.</p>
--	---------	---	---	---	--	--

<p>SESIÓN 5</p> <p>Fonema /θ/</p> <p>(Véase Anexo 5)</p>	<p>5 – 10'</p>	<p>I/PrC</p>	<p>Organizar los alumnos (preferiblemente) en pequeños grupos, pero si se desea también se podría hacer por parejas o individualmente.</p>	<p>Los estudiantes tendrán que identificar cuál es la palabra que no encaja dentro de la agrupación/serie de palabras propuestas porque no comparte el mismo sonido que las demás.</p> <p>Para hacerlo, el docente les dará un pulsador (o “<i>buzzer</i>”), una pizarra y un rotulador a cada equipo. Para contestar, el docente les dejará 30 segundos para que decidan qué palabra es la que no corresponde.</p> <p>El primer equipo en contestar correctamente obtendrá dos puntos. No obstante, si hay otros equipos que también han respondido correctamente, serán recompensados con un punto. Finalmente, se compartirán las respuestas con sus respectivas justificaciones.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lista con conjuntos de palabras impresos (opcional a través de un PPT). • Pulsadores. • Pizarras y rotuladores. • Temporizador. • Ordenador y proyector. 	<p>Fomentar la discriminación perceptiva y la pronunciación de las consonantes “z”, “c” (que representan el fonema /θ/) y “s”, desde una perspectiva más lúdica.</p>
---	----------------	--------------	--	--	--	--

	10'	P	<p>Para el desarrollo de esta actividad, los alumnos tendrán que organizarse por parejas. Después, el docente pedirá a cada pareja de estudiantes que lean un breve artículo del diario.</p> <p><i>*Cabe destacar que cada grupo se le asignará un texto diferente, para que haya más variedad.</i></p>	<p>Cada pareja deberá buscar en su artículo todas las apariciones de la consonante que están trabajando (ej. fonema /θ/). Una vez identificadas las palabras, los estudiantes tendrán que investigar el significado de las palabras portadoras de ese sonido que no conozca.</p> <p>Finalmente, tendrán que resumir para el resto de la clase el contenido del artículo y el significado de las palabras seleccionadas.</p> <p><i>*Importante: Si hay alumnos que lo desean, el docente les puede pedir también que busquen otras consonantes que se han trabajado durante las sesiones anteriores.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Uno o varios periódicos del día. <p><i>*Se podrían extraer los textos de los periódicos online, para más variedad. También se podrían seleccionar textos de revistas universitarias (ej. URV, UNAM, etc.).</i></p>	<p>Esta tarea tiene el objetivo de combinar la práctica de un sonido consonántico problemático para los estudiantes con una actividad comunicativa y participativa.</p>
--	-----	---	---	---	--	---

SESIÓN	TIEMPO	TF	ACTIVIDADES	RECURSOS	MATERIALES
SESIÓN 6 Fonema /ɲ/ <i>(Véase Anexo 6)</i>	5'	A	PROCEDIMIENTO Y TAREAS	<ul style="list-style-type: none"> Lista de palabras. Tarjetas (“sí” y “no”). Ficha para trabajar el fonema /ɲ/ <i>(véase Anexo 6.1)</i>	Mejorar la discriminación de los sonidos consonánticos que se están practicando → en específico el fonema /ɲ/.
			<p>Antes de empezar, el docente hará una breve presentación del sonido que trabajarán (fonema /ɲ/) y les comentará que este sonido tampoco tiene ninguna equivalencia en neerlandés.</p> <p>Luego, se repartirán dos tarjetas a cada alumno. Después, tras escuchar las diferentes palabras, los estudiantes tendrán que levantar la tarjeta de “SÍ” o “NO”, dependiendo si estas contienen el sonido que se está trabajando.</p> <p>Por último, se repartirá una ficha a cada estudiante. El docente leerá algunas de las palabras comentadas anteriormente y los alumnos tendrán que escribirlas.</p>		
	5'	I/PrC	<p>La actividad se desarrollará individualmente. Primero, el docente dejará que los alumnos digan un número del 1 al 3, dependiendo de su respuesta les tocará un trabalenguas u otro. Se les dará un tiempo para que lo practiquen y finalmente, se les pedirá que lo reciten enfrente de los compañeros/as.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Tarjetas con con trabalenguas (se darán 3 opciones). <i>(véase Anexo 6.2)</i>	Promover la práctica comunicativa controlada de las consonantes que se han de trabajar.

	5 – 10'	P	<p>Esta actividad se hará en parejas. El docente repartirá una tarjeta a cada integrante. Cada pareja de tarjetas contendrá el fonema que se está trabajado (/ɲ/) y otro fonema que no genera tantas dificultades en los estudiantes.</p> <p>Después, los estudiantes deberán inventar una breve historia en la que aparezcan reiteradamente las consonantes que les han correspondido. Una vez estén listos, se compartirán con los compañeros/as y el docente.</p> <p><i>*Importante: En el caso de que esta actividad les resultara demasiado difícil, el docente les podría dejar que se prepararan los diálogos en casa, y que los expusieran en la siguiente sesión.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Parejas de tarjetas con consonantes del español en cada una de ellas. 	<p>Esta actividad tiene el fin de promover el trabajo cooperativo y la práctica de la pronunciación entre los alumnos.</p>
--	---------	---	--	---	--

3.2.2 Material complementario (Google Drive)

Tal como he mencionado en apartados anteriores, además de la secuencia didáctica propuesta, puede ser de gran interés presentar también un material complementario de las actividades desarrolladas en clase para que los alumnos pudieran seguir practicando los contenidos trabajados de una forma más autónoma e independiente. La idea es que después de haber trabajado cada fonema, el docente habilitará una carpeta en Google Drive para que los alumnos pudieran seguir profundizando un poco en los contenidos vistos durante las sesiones (*ver el material complementario en <https://bit.ly/3zXVFpK>*). En este caso, puesto que se trata de un total de seis sesiones, el docente dará acceso a este material de manera progresiva y de esta manera, los alumnos podrán trabajar de manera paralela al trabajo que se realizará en clase. Además, este tipo de material “extra” les ofrecerá la oportunidad a los estudiantes de comprobar si realmente han entendido contenidos y qué áreas o ámbitos necesitan más práctica.

Tal como se ha visto previamente, esta propuesta didáctica está organizada en seis sesiones que se titulan así:

- 1ª y 2ª sesión: Distinción entre los fonemas /x/ y /g/.
- 3ª sesión: Identificación del fonema /tʃ/.
- 4ª y 5ª sesión: Identificación del fonema /θ/.
- 6ª sesión: Identificación del fonema /ɲ/.

Además de la carpeta del material complementario (espacio común del curso), el docente habilitará un espacio aparte para que los estudiantes puedan adjuntar su trabajo. En este caso, cada alumno tendrá acceso únicamente a la carpeta común de clase (“material complementario”) y su propia carpeta. De esta manera se ofrecerá a los estudiantes cierto grado de privacidad. Para el trabajo de cada fonema se les ofrecerá primero un audio explicativo del fonema que habrán trabajado, se les dará algunas estrategias para su adecuada pronunciación, y finalmente, se les ofrecerá una serie de ejercicios para poner a prueba los conocimientos de los estudiantes.

Por último, se mostrarán los ejercicios de las diferentes sesiones del material complementario.

❑ 1ª y 2ª SESIÓN: Fonemas /x/ y /g/

- Audio explicativo de los fonemas que se han de trabajar.
- **Actividad 1.** Escucha las siguientes palabras que contienen /x/ y grábate reproduciéndolas.
Palabras: bajo, jabalí, jarrón, joya, judía, jersey.
- **Actividad 2.** Escucha las siguientes palabras y clasifícalas dependiendo de si se escucha /x/ o /g/.

Palabras que contienen /x/ (ej. jamón)	Palabras que contienen /g/ (ej. pagar)
hijo	higo
ajo	guitarra
lujo	grabadora
jarabe	vago
jirafa	gato
jabón	galleta

□ 3ª SESIÓN: Fonema /tʃ/

- Audio explicativo de los fonemas que se han de trabajar.
- **Actividad 1.** Escucha las palabras que contienen “ch”. Luego grábate y adjunta los audios.

- | | |
|-----------------------|----------------------|
| – La lechuga | — El chico |
| – El chocolate | — El ocho |
| – La chistorra | — El gazpacho |
| – Los nachos | — La hacha |
| – La plancha | — La noche |

- **Actividad 2.** Escucha las siguientes palabras y escribe el sonido que falta. “ch” o “s”.

- | | |
|-----------------|-----------------|
| – El ca ___ o | — El o ___ o |
| – El o ___ o | — El pelu ___ e |
| – El co ___ che | — La ___ eta |
| – El ___ ello | — El pin ___ o |
| – La ___ apa | — La ___ ierra |

**Solucionario: Caso, ocho, coche, sello, chapa, oso, peluche, seta, pincho y sierra.*

□ 4 y 5ª SESIÓN: Fonema /θ/

- Audio explicativo de los fonemas trabajados.
- **Actividad 1.** Escucha las siguientes palabras. ¿Cuál oyes?

- | | |
|------------|-----------|
| a) seta | b) zeta* |
| a) sumo* | b) zumo |
| a) sexto* | b) cesto |
| a) siego | b) ciego* |
| a) sierra* | b) cierra |
| a) sueco | b) zueco* |
| a) samba* | b) zamba |
| a) sima | b) cima* |

- **Actividad 2.** Escucha las siguientes palabras y frases, grábate repitiéndolas y luego adjunta los audios.
 - Celia tiene veintcinco años.
 - Me comprado unos zapatos color cereza.
 - Un lazo azul.
 - Unos calcetines.
 - La bicicleta.
 - Me gusta ir al cine.
 - Una tarta de nueces y zanahorias.
 - La ciudad.
 - La plaza princcipal.
 - El cesped de la terrza.

❑ 6ª SESIÓN: Fonema /ɲ/

- Audio explicativo de los fonemas estudiados.
- **Actividad 1.** Escucha las siguientes palabras y determina si en el espacio hace falta una “**ñ**” o una “**n**”.

- | | |
|--------------------|-----------------|
| – El camio ___ ero | — La u ____ a |
| – El cari ____ o | — El ci ____ e |
| – El mo ____ o | — La ni ____ a |
| – La caba ____ a | — La ca ____ a |
| – La ti ____ a | — El mo ____ o |
| – La pira ____ a | — El sue ____ o |

**Solucionario: camionero, cariño, moño, cabaña, tina, piraña, uña, cine, niña, caña, mono y sueño.*

- **Actividad 2:** Escucha las siguientes palabras y frases, grábate repitiéndolas y luego adjunta los audios.

- | | |
|---------------------------------------|---|
| – España. | — El sueño del ni <u>ñ</u> o. |
| – Las ni <u>ñ</u> as. | — La dueña de la caba <u>ñ</u> a. |
| – Un a <u>ñ</u> o en Espa <u>ñ</u> a. | — La ca <u>ñ</u> a. |
| – Un ba <u>ñ</u> o. | — Las pe <u>ñ</u> as. |
| – La monta <u>ñ</u> a. | — Las pi <u>ñ</u> as del pino tienen muchos pi <u>ñ</u> ones. |

5. CONCLUSIONES

En este capítulo se expondrán las conclusiones, y se comentarán algunos puntos relevantes, tales como las limitaciones del presente trabajo y los posibles escenarios para futuras investigaciones.

5.1 Conclusiones

En este primer subapartado se expondrán las conclusiones a partir de la consideración de las preguntas de investigación. Tal como hemos podido ver, el papel de la pronunciación en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras (LE) ha ido cambiando a lo largo del tiempo. Según expresa Iruela (1997, p.3):

El interés creciente por el aprendizaje del español como lengua extranjera (LE) ha puesto en evidencia la falta de una tradición en la investigación de adquisición de sistemas fónicos. Esto es debido a que los esfuerzos de la investigación de la interlengua (IL) se han concentrado básicamente en el área de a morfología de la sintaxis, mientras que la adquisición fónica ha recibido mucha menos atención. [...] Como consecuencia del desinterés de la didáctica, la adquisición fónica ha recibido una atención menor por parte de los investigadores en el campo de adquisición de lenguas. No obstante, por suerte, a partir de finales de los 80, el papel de la fonética y fonología empezó a recibir más interés por parte de los investigadores, ya que se aceptó la idea de que la pronunciación inteligible es un componente de la competencia comunicativa (Morley, 1991); y por tanto, un objetivo más para la enseñanza de lenguas extranjeras.

En cuanto al diseño de este trabajo, a diferencia de otros estudios que siguen una metodología de investigación “experimental”, en este no se ha llevado a cabo ningún experimento. Debido a esto, las preguntas de investigación se intentarán responder de forma objetiva y siempre haciendo referencia a estudios previos. No obstante, si se considera el tipo de investigación que se ha seguido, es posible que se tengan que formular hipótesis en ciertos momentos, ya que no se han podido manipular las variables predictoras. Seguidamente, se intentarán responder tanto la pregunta general como las específicas.

- **Pregunta general:**

¿Cuáles son las dificultades de pronunciación más comunes que tienen que afrontar los estudiantes holandeses en su proceso de adquisición de los fonemas consonánticos del español, y cómo favorecer su aprendizaje?

En primer lugar, es importante comentar que la mayoría de los estudios que han trabajado en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la fonética y fonología entre estas dos lenguas,

se han centrado generalmente en el proceso de adquisición de los fonemas vocálicos en hablantes neerlandófonos aprendientes de español (Iruela, 1997; Peters, 2008; van Maastricht et al., 2022). Al igual que ocurre en el caso de las vocales, el sistema consonántico español se caracteriza por el alto grado de tensión con que se pronuncian sus elementos, en comparación con los de otras lenguas.

Asimismo, tal como se ha comentado en apartados previos, Gil Fernández (2007) expone que, por lo general, las principales dificultades con que suelen enfrentarse los aprendientes de español a la hora de producir las consonantes se derivan generalmente de dos factores: la interferencia del sistema consonántico de la L1 y la complejidad intrínseca de algunos sonidos o contrastes que son nuevos para el estudiante. En este caso, es evidente que la influencia del sistema fonológico de la lengua materna es crucial en el aprendizaje del de la L2. De esta manera, para llevar a cabo el análisis de fonemas consonánticos (*véase en el subapartado 2.5.2*), se tuvieron en cuenta los dos factores mencionados por Gil Fernández (2007, p. 500):

- a) La interferencia de la L1 a la L2, además de hacer referencia a la influencia positiva.
- b) Los nuevos fonemas de la L2 que no tienen equivalencia con la L1.

A partir de estos puntos se pudo identificar qué fonemas podían generar más o menos dificultades de pronunciación a estudiantes holandeses.

En cuanto al beneficio del proceso de aprendizaje de la pronunciación en estos estudiantes, se considera relevante la idea de que el docente se informe sobre la materia y que recurra a materiales que procedan de fuentes fiables. Una posible opción sería la de seguir la metodología de trabajo para profesores de E/LE de Llisterra (2003), el cual ofrece una serie de pasos a seguir para enfrentarse a la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética:

- Definición de los objetivos.
- Realización de un análisis contrastivo de los sistemas fonológicos de las dos lenguas para prever posibles errores.
- Contraste de la información previa (posibles dificultades) con la observación de la interlengua (IL) del estudiante.
- Elaboración de una jerarquía de los errores.
- Reflexión sobre la progresión de los contenidos.
- Revisión, adaptación y creación del material didáctico.

▪ **Preguntas específicas:**

Pregunta 1. *¿Cuáles son los fonemas consonánticos que crean mayor dificultad a los estudiantes neerlandeses en su aprendizaje del español como lengua extranjera?*

Puesto que en esta investigación no se ha podido llevar a cabo la propuesta didáctica, solamente se podrá hacer una predicción teniendo en cuenta la información bibliográfica recopilada a lo largo del trabajo. De esta manera, considerando los resultados del análisis contrastivo entre las dos lenguas y la documentación encontrada, podemos prever que los estudiantes neerlandófonos pueden tener más dificultades en la pronunciación de los siguientes fonemas consonánticos:

- a) En cuanto al proceso de interferencia de la L1, encontramos los siguientes fonemas: /t/, /d/ y /r/. Puesto que dichos sonidos difieren en el punto de articulación, los aprendientes pueden tener dificultades a la hora de pronunciarlos.

Al mismo tiempo, Ichao Solano (2021, pp. 57 – 58) señala otros cinco fonemas consonánticos que podrían generar problemas en los estudiantes neerlandófonos: /b/, /k/, /f/, /s/ y /x/. En este caso, esta autora comenta que, a pesar de tener la misma realización en ambas lenguas, su correspondencia ortográfica no coincide. Así pues, este hecho podría plantearles ciertas dificultades a los aprendientes, ya que podrían confundir los sonidos en caso de desconocimiento de estas diferencias de contexto. Cabe destacar que Buyse (2009, pp. 3 – 4) comenta, por un lado, que sonidos tales como /p/, /t/ y /k/ no deberían plantear ningún problema al estudiante neerlandófono. Por otro lado, hace hincapié también en la importancia de enseñar “las variantes contextuales de un sonido central aprendido en etapas previas (*etapa introductoria y primer módulo/etapa*) y en cuyo caso un no especialista casi no puede notar la diferencia (ej. las variantes oclusivas y fricativas de *b* y *v*).

- b) En cuanto a los nuevos fonemas de la L2, identificamos siete fonemas consonánticos del español que no tienen ninguna representación en neerlandés (L1): /θ/, /r/, /tʃ/, /ʝ/, /ɲ/, /k/ y /g/. Parece evidente que los fonemas del español que carecen de correspondencia con el neerlandés, pueden ser una causa de la aparición de dificultades en la pronunciación de los aprendientes (Gil Fernández, 2007, p. 500; Ichao Solano, 2021). En la misma línea, autores como Quilis (1993, p. 43) o Buyse (2009, pp. 3 – 4) afirman que estos fonemas nuevos de la L2 pueden conllevar a que los estudiantes holandeses produzcan errores sistemáticos, y por este motivo, es importante que se intente erradicar cuanto antes. En este caso, Buyse (2009, p. 3)

propone que se trabajen estos sonidos dentro de la primera etapa de su método *modular*, en la cual se tiene como objetivo “presentar los sonidos más frecuentes que le pueden plantear problemas al principiante”.

En conclusión, si se consideran estos puntos previos, podemos concluir que los fonemas consonánticos seleccionados para la elaboración de la propuesta didáctica (/x/, /g/, /tʃ/, /θ/ y /ɲ/) son relevantes y coinciden con la información presentada por varios autores (Quilis, 1993; Buyse, 2009; Ichao Solano, 2021; Elvira-García, s.f.). No obstante, es evidente que poner en práctica la propuesta didáctica hubiese sido beneficioso para una recogida de datos más fiables. Además, cabe añadir que independientemente de los resultados que se hubiese obtenido, tenemos que ser conscientes de que cada persona es diferente y al final realmente dependerá de las habilidades y predisposición de los aprendientes.

Pregunta 2. ¿Cómo se puede favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español como lengua extranjera (LE) en estudiantes holandeses?

Tal como argumenta Casbas (2008, p.8):

En el enfoque comunicativo y el posterior enfoque por tareas, la pronunciación empieza a jugar un rol más importante. En este caso, la pronunciación ya no se aprende “repitiendo” o “por corrección” sino que la pronunciación se aprende mediante ejercicios y tareas significativas, integrando así los elementos prosódicos. Con todo, y aunque el planteamiento y los objetivos hayan cambiado, la base lecto-escritora de la enseñanza de la pronunciación no ha desaparecido. Aunque en el aula se practique una canción, un juego de roles u otra actividad comunicativa, siempre se conserva el soporte escrito.

En primer lugar, trabajar la pronunciación en el aula de E/LE siguiendo un enfoque comunicativo puede ser beneficioso, ya que plantea que el objetivo en el aprendizaje de la LE debe ser el desarrollo de la competencia comunicativa y no solo de la competencia lingüística. Tal como se expone en el Diccionario de términos clave de ELE, “la comunicación no es un mero producto, sino más bien un proceso, que se lleva a cabo con un propósito concreto, entre unos interlocutores concretos, en una situación concreta”.

En segundo lugar, cabe destacar que para el diseño de las actividades de la propuesta didáctica se intentó incluir características del Método Verbo – Tonal (MVT) tales como la *no intelectualización*, la creación de un *ambiente facilitador* y la *enseñanza progresiva* de los contenidos. No obstante, a pesar de que hay autores tales como Bartolí (2005) que señalan que “la base lecto-escritora de la enseñanza puede perjudicar a la adquisición

fónica”, si no se utiliza en exceso, nunca está de más incluir el uso del soporte escrito. Otras recomendaciones que daría para favorecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de la pronunciación del español en este grupo meta son las siguientes:

- No ofrecer únicamente las tradicionales imágenes articulatorias o detallados datos acústicos, ya que este tipo de información requiere un conocimiento más especializado de la materia. Sin embargo, sí que es recomendable tener cierto conocimiento previo de los sistemas fonológicos de las dos lenguas en cuestión, para entender los “errores” de pronunciación.
- Abordar los diferentes conceptos (ej. fonemas consonánticos) de forma progresiva y coherente (ej. pasando de los segmentos mínimos a las unidades mayores), considerando qué elementos podrían generar más o menos dificultades en los estudiantes.
- Ofrecer estrategias para que los aprendientes puedan entender y practicar aquellos sonidos que puedan conllevar más dificultades a la hora de producirlos oralmente. Por ejemplo: para trabajar el fonema consonántico /r/, podría ser beneficioso que el docente se focalizara a trabajar “la percepción” con el alumnado (/r/ vs. /r/). Al mismo tiempo, para trabajar el fonema /ɲ/, se podría trabajar a partir de <ni>, y poco a poco ir incrementando la velocidad hasta poder producir el sonido de la “ñ” correctamente.
- Incluir una amplia variedad de recursos materiales para el desarrollo de las sesiones (ej. manuales digitales, vídeos explicativos, juegos, etc.).
- Usar un *portfolio* en el que el alumno vaya registrando sus problemas para que los tome en cuenta a la hora de practicarlos. Además, el docente podría comprometerse a evaluar dicho material (y el grado de autoevaluación y progreso en él), y a incluirlo en la evaluación final.

5.2 Limitaciones

En este subapartado se presentan las principales limitaciones que han surgido a lo largo del desarrollo de este trabajo.

En primer lugar, y la más importante, es el hecho de que la propuesta didáctica no se haya llevado a cabo hace que los hallazgos y las conclusiones no se puedan validar completamente, puesto que no ha habido manipulación de variables en ningún momento. Como resultado, las conclusiones que se han propuesto en el apartado previo se pueden considerar como posibles

hipótesis o aproximaciones de lo que el investigador cree después de recoger y analizar la información encontrada en los diferentes estudios. Una manera para solventar esta primera limitación sería poder transformar el tipo de investigación de no experimental a experimental.

La segunda limitación que se ha de comentar es la dificultad de conseguir información en español acerca del sistema fonético y fonológico del neerlandés, y que, además, trataran la temática de los fonemas consonánticos. Debido a esto, se tuvo que recurrir a fuentes que estuvieren escritas en otros idiomas, tales como el inglés o directamente el neerlandés.

En tercer lugar, conviene destacar la extensión de la propuesta didáctica (número de sesiones). Para este trabajo se consideró que confeccionar una unidad didáctica con un total de 6 sesiones era suficiente. No obstante, podría haber sido interesante y beneficioso poder incluir más fonemas consonánticos para trabajar.

Finalmente, la última limitación está relacionada con el material complementario. En este caso, para cada fonema se propuso un material “extra”, con el fin de que los estudiantes pudiesen practicar los contenidos vistos en clase de una manera más autónoma. En un principio se hubiese querido ofrecer vídeos explicativos más profesionales, pero por la falta de conocimiento del ámbito de edición solamente se han podido ofrecer audios.

5.3 Posibles escenarios para futuras investigaciones

Una primera idea para futuras investigaciones sería llevar a cabo la investigación realmente con un número de participantes numeroso. Si fuese posible, al tener una muestra más grande, se podrían conseguir unos resultados más fiables.

En segundo lugar, puesto que se han realizado más estudios relacionados con el aprendizaje del vocalismo en hablantes neerlandeses, pienso que es crucial seguir explorando el tema de los fonemas consonánticos. En este caso, opino que podría ser interesante trabajar los fonemas consonánticos de manera más concreta, es decir, seleccionar uno o dos fonemas consonánticos y desarrollar un estudio a partir de estos.

Por último, también se podrían aprovechar las investigaciones existentes (Iruela, 1997, 2004; Casbas, 2008) e investigar más a fondo el grado de dificultad en el proceso de aprendizaje tanto de las vocales como las consonantes.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Articulatorische fonetiek – Kenmerken van spraakklanken.* (s.f.). Nederlandse Vereniging voor Audiologie. <https://bit.ly/3P26afN>
- Ballesteros, M. (10 de octubre de 2011). Fonema /θ/ - Pronunciación de consonantes C y Z. *El blog para aprender español.* <https://bit.ly/3xU5e6m>
- Ballesteros, M. (19 de diciembre de 2011). Fonema /tʃ/ - Dígrafo “ch”, fonema /tʃ/. *El blog para aprender español.* <https://bit.ly/3nxhXHD>
- Barriuso, S. (2020). La enseñanza de la pronunciación en el aula ELE: ¿Todavía pendiente?.
- Bartolí, M. 2007. La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1:1- 27.
- Berta, J. T. (1998). La enseñanza del español en Hungría: problemas de interferencia lingüística.
- Blanco, A. I. (2002). *El error en el proceso de aprendizaje.* Cuadernos Cervantes de la Lengua Española. 38, 12-22.
- Booij, G. (1999). *Phonology of Dutch.* Oxford: Oxford University Press.
- Burgos, P. (2018). Non-native pronunciation: Patterns of learner variation in Spanish-accented Dutch. *LOT.* <https://bit.ly/3yCByw7>
- Buyse, K. (2009). El abecedario para la enseñanza de la pronunciación de ELE. *La didáctica en la fonética de las lenguas extranjeras (on cd-rom)*, 1-18.
- Campos, M. V. (2012). Language Learning Strategies (LLSs) and L2 motivation associated with L2 pronunciation development in pre-service teachers of English. *Literatura y lingüística*, (25), 193-220.
- Cantero, F. J. (2003). Fonética y didáctica de la pronunciación. En A. Mendoza (coord.), *Didáctica de la Lengua y la Literatura para Primaria* (pp. 545-572). Madrid: Pearson/Prentice Hall
- Carracedo, J. M. C. (2019). La motivación en la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación de lengua extranjera en educación primaria. *Praxis*, 15(1), 89-102.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Ensenyar llengua.* Barcelona: Graó.
- Centro Virtual Cervantes. *Diccionario de términos clave de ELE.* Disponible en <https://bit.ly/2I31Uy3>

- Collantes, F. (2012). *El tratamiento del error en clase de ELE ¿Cómo debemos actuar?* Salamanca.
- Consejo de Europa. (2001). *Marco Común de Referencia para las lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Anaya y CVC 2002. [disponible en <https://bit.ly/3R5kIgH>]
- Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua. Disponible en: <https://dle.rae.es>
- Elvira García, W. (2018). *Teaching materials: comparación sistema fonético neerlandés – español*. <http://tinyurl.com/3x6de6cn>
- «Enfoque comunicativo». Diccionario de términos clave de ELE. <https://bit.ly/2qXwO10>
- Fundéu. (2006). Holanda/Países Bajos. En *Fundéu RAE*. Recuperado de: <https://bit.ly/3yhs897>
- García, X. A. P. (2007). El lugar de la pronunciación en la clase de ELE. In *Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE: XVII Congreso Internacional de la Asociación del Español como lengua extranjera (ASELE): Logroño 27-30 de septiembre de 2006* (pp. 871-888). Universidad de La Rioja
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Grupo de Trabajo LEA. (s.f.). *Discriminación auditiva de pares de palabras*. <https://bit.ly/3ngb2Cs>
- Gussenhoven, C. (1992). Dutch. *Journal of the International Phonetic Association*, 22(1-2), 45-47.
- Hernández, I. B. (2011). ¿Por qué enseñar pronunciación?: Análisis y propuesta didáctica. *IV Jornadas de Formación de Profesores de E/LE en China*. Suplementos SinoELE, 5.
- Hernández, V. (2016). *Fonética en ELE: los elementos suprasegmentales y su aplicación en el aula*. [Tesis de máster en español como Lengua Extranjera, Universidad de Oviedo]. Recuperado de Google Académico.
- Hualde, J.I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ichao Solano, L.H. (2021). *Dificultades de la pronunciación: enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses* [Tesis de máster no publicada]. Universitat Rovira i Virgili.

- ICLE - Universidad de Navarra. (1 de julio de 2021). *Fonema /θ/ - ¿Sabes cómo suena?*. [Vídeo]. YouTube. <https://bit.ly/3NcvgYg>
- Innovaeduca. (s.f.). *300 dictados*. <https://bit.ly/3bqJbfW>
- «Interferencia». Diccionario de términos clave de ELE. <https://bit.ly/2sKdjK1>
- Iruela, A. (1997). Adquisición del vocalismo español por holandeses: análisis en estilo semiespontáneo. *Estudios de fonética experimental*, 135-181.
- Iruela, A. (1997a). “Adquisición del vocalismo español por holandeses: análisis en estilo semiespontáneo”. *Estudios de Fonética Experimental IX*, 135-180.
- Iruela, A. (1997b). “Modelos y teorías de adquisición de sistemas fonológicos de segundas lenguas” en Cantero, Mendoza y Romea (Eds.) *Didáctica de la lengua y la literatura para una sociedad plurilingüe del siglo XXI*. Barcelona: PPU, 979-986.
- Iruela, A. (2004). Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras. [Tesis Doctoral, Universitat de Barcelona]. Barcelona: Dpto. DLL. <https://bit.ly/3OIcWrb>
- Izquierdo, J. M. (2014). El español en el mundo. El caso europeo. *Diálogos Latinoamericanos*, (22), 15-26.
- Jansen, M., van der Sijs, N., van der Gucht, F., & de Caluwe, J. (2017). *Atlas van de Nederlandse taal*. Editie Nederland. Lannoo.
- Jiménez, M.D. (2022). *Articulación* [PDF]
- Jiménez, M.D. (2022). *Enseñanza de la pronunciación de lenguas extranjeras: Introducción* [PDF]
- Lahoz-Bengoechea, J. M. (2015). ¿Qué aporta la fonética contrastiva a la didáctica de ELE?. *La enseñanza de ELE centrada en el alumno*, 49-61.
- Las consonantes*. (2022). UNAM. Extraído de: <https://bit.ly/2HEzhrf>
- Lenneberg, E. H. (1967). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, 1975.
- Llisterri, J. (2003). La enseñanza de la pronunciación. *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4(1), 91-114.
- Llisterri, J. (2022). El inventario de fonemas consonánticos del español peninsular. <https://bit.ly/3A9qBmO>

- López, X. (s.f.). *Transcripción fonética con símbolos del Alfabeto Fonético Internacional (AFI)*. <https://bit.ly/3HNnDWY>
- Milejemplos frases. (13 de julio de 2015). Trabalenguas con la “ñ”. Recuperado de: <https://bit.ly/3zYP7ar>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). El mundo estudia español 2020. <https://bit.ly/3A9qHLc>
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2015). El Español en el Benelux. <https://bit.ly/3nxZXMW>
- Moreno, M. C. (2009). Elementos para un modelo didáctico fónico de ELE para sino hablantes nativos: motivación por la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación. In *I congreso de español como lengua extranjera en Asia-pacífico* (pp. 39-58).
- Navarro Tomas, T. (1971). Manual de pronunciación española. Madrid: CSIC.
- Oficina de Información Diplomática del Ministerio de Asuntos Exteriores. (2022). Ficha País del Reino de los Países Bajos. <https://bit.ly/3u0qvtV>
- Olivé, D. P. (1999). Fonética para aprender español: pronunciación (Vol. 1). Editorial Edinumen.
- Peters, A. C. (2008). La interlengua fónica del español hablada por holandeses: análisis del vocalismo.
- Platform Spaans: De Spaanstalige wereld in Nederland. (2022). <https://platformspaans.nl/>
- Quilis, A. (1993). *Tratado de fonética y fonología españolas*. Madrid, Gredos.
- Quilis, A. (2010). Principios de fonología y fonética españolas (10a ed.). Madrid: Arco Libros.
- Quilis, A., & Fernández J. A. (2003). Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Real Academia Española. (s.f.). Seseo. En *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://bit.ly/3B0wGT8>
- Real Academia Española. (2012). Tratamiento de las variedades lingüísticas. En *Diccionario panhispánico de dudas*. <https://bit.ly/3OiUaql>
- Real Academia Española. (s.f.). Holandés/sa. En *Diccionario de la lengua española*. Recuperado el 22 de junio de 2022, de <https://bit.ly/3NDFr8q>

- Sánchez, A., & Matilla J.A. (Eds.) (2001). *Manual práctico de corrección fonética del español* (8a ed.). Madrid: SGEL.
- Shetter, W., & Ham, E. (2007). *Dutch, an essential grammar*. Routledge.
- SIL International. (2001). *Los modos (o maneras) de articulación y otros rasgos fonéticos*. <https://bit.ly/3nxgocw>
- Tancara, C. (1993). La investigación documental. *Temas sociales*, (17), 91-106.
- Tena García, P., & Madrona, A. (2021). *El español en los Países Bajos*. Centro Virtual Cervantes – El español en el mundo: Anuario 2021. Recuperado de <https://bit.ly/3I9zdvl>
- The Dutch consonant inventory*. (s.f.). Taalportaal. <https://bit.ly/3R7HDI2>
- Torres, M. M. (2009). Los fonemas consonánticos oclusivos bilabiales /p/ y /b/. *SinoELE*, 1-9.
- Universidad Estatal a Distancia. (2015). Fonema /j/, /g/. *Descubriendo los sonidos del lenguaje*. <https://bit.ly/3R4UT06>
- Universidad Estatal a Distancia. (2015). Fonema /ñ/. *Descubriendo los sonidos del lenguaje*. <https://bit.ly/3OIZWaN>
- Universidad Estatal a Distancia. (2015). Fonema /tʃ/. *Descubriendo los sonidos del lenguaje*. <https://bit.ly/3QND0Tm>
- Van der Toorn et al. (1997). *Geschiedenis van de Nederlandse taal*. Amsterdam University press. <https://bit.ly/3bI3aHe>
- Vandeputte, O., Tromp, H., Cadiñanos, J. I., & Deleu, J. (1996). *El neerlandés: la lengua de veinte millones de neerlandeses y flamencos*. Rekkem: Stichting Ons Erfdeel vzw.
- Van Maastricht et al. (2019). Multimodal training facilitates L2 phoneme acquisition: An acoustic analysis of Dutch learners' segment production in Spanish.
- Villaescusa, I. (2009). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. Accesible en: cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/pdf/manila_2009/10_investigaciones_03.pdf.
- Wells, J. (s.f.). *Introduction to Dutch Linguistics*. UCL Department of Dutch. <https://bit.ly/3NF7bto>
- Yllescas, J. C. T. (2009). Propuesta didáctica de la articulación y percepción de las líquidas en español. *Foro de profesores de E/LE*, (5), 1-11.

7. APÉNDICES

Anexo 1. Sesión I – Distinción de los fonemas /x/ y /g/

a) Fase de audición: “Pares mínimos contextualizados”

- | | |
|---|---|
| a) Voy a bailar una <i>jota</i> . | b) Fue la <i>gota</i> que colmó el vaso. |
| a) Mis frutas favoritas son los <i>higos</i> y los kiwis. | b) Mi tía tiene dos <i>hijos</i> : Carlos y Ramón. |
| a) Esa <i>jarra</i> está llena de agua. | b) El león extendió su <i>garra</i> . |
| a) Perdona, ¿este plato lleva <i>ajo</i> ? | b) Y yo me pregunto, ¿qué <i>hago</i> aquí? |
| a) ¡Los trucos del <i>mago</i> fueron increíbles! | b) Sinceramente, ¡pienso que eres muy <i>majo</i> ! |
| a) Ese chico es un <i>vago</i> . | b) Ese chico es muy <i>bajo</i> . |

b) Fase de imitación: “Conjuntos de palabras”

- gama / ego / gorro / corro* / mango
- bajo / coger/ ajo / jabalí / oso*
- haga / toga / gota / hada* / miga
- hoja / roca* / jueves / gema / verja
- ojo / caja / verja / puso* / roja
- elefante* / gusta / lago / elegante / gato

c) Fase de producción (*Se desarrollará directamente en el aula).

Anexo 1.1. Sesión I – Fase de audición (ficha para el alumno)

PARES MÍNIMOS CONTEXTUALIZADOS

- Escucha las siguientes frases y señala con un círculo cuáles de las palabras has escuchado:

a) Voy a bailar una jota.

b) Fue la gota que colmó el vaso.

a) Mis frutas favoritas son los higos y los kiwis.

b) Mi tía tiene dos hijos: Carlos y Ramón.

a) Esa jarra está llena de agua.

b) El león extendió su garra.

a) Perdona, ¿este plato lleva ajo?

b) Y yo me pregunto, ¿qué hago aquí?

a) ¡Los trucos del mago fueron increíbles!

b) Sinceramente, ¡pienso que eres muy majo!

a) Ese chico es un vago.

b) Ese chico es muy bajo.



Anexo 1.2. Sesión I – Fase de imitación (ficha para el alumno)

CONJUNTOS DE PALABRAS

- Escucha las siguientes series de palabras e identifica la palabra que no posee el mismo sonido que las demás de la serie:

1) gama / ego / gorro / corro / mango

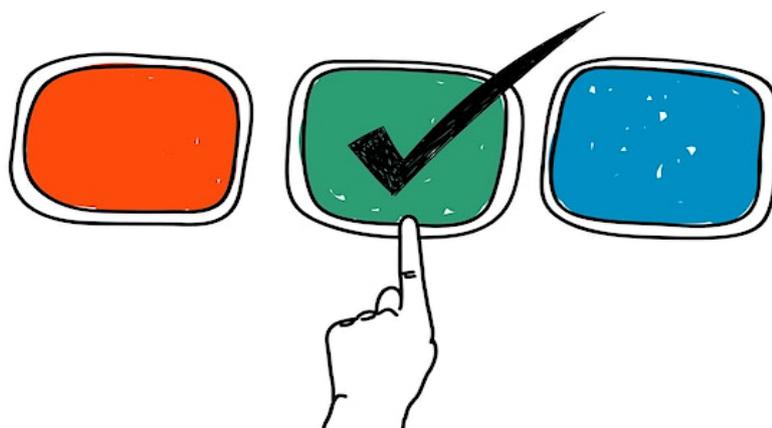
2) bajo / coger/ ajo / jabalí / oso

3) haga / toga / gota / hada / miga

4) hoja / roca / jueves / gema / verja

5) ojo / caja / verja / puso / roja

6) elefante / gusta / lago / elegante / gato



Anexo 2. Sesión II – Distinción de los fonemas /x/ y /g/

a) Fase de audición: “¿Palabras iguales o diferentes?”

Palabras: gorra* / aguja* / vaso / cama / caja* / gallo* / llave / perro / ceja* / caballo / hago* / gol* / olla / carro / piña / ojo* / manga*.

b) Fase de imitación: “Trabalenguas” (tres opciones)

- Opción 1: *Perejil comí, perejil cené
y ahora que me emperejilé
¿cómo me desemperejilaré?*
- Opción 2: *Donde digo digo, no digo digo, digo Diego;
donde Diego Diego, no digo Diego, digo digo.*
- Opción 3: *Luengas lenguas hace falta para no trabalenguarse,
el que no tenga una luenga lengua,
bien podrá trabalenguarse.*

c) Fase de producción: “¿Qué tal? ¿Qué haces?”

- A.) Yo juego al ajedrez / B.) Yo cojo un ajo / C.) Yo tejo un jersey / D.) Yo juego en el jardín.
- A.) Yo pinto la pared / B.) Yo pelo patatas / C.) Yo pesco peces.
- A.) Yo voy a bailar / B.) Yo bebo vino.
- A.) Yo hago mermelada de higos / B.) Yo hago el vago / C.) Yo guardo el gorro.

Anexo 2.1. Sesión II – Fase de audición (ficha para el alumno)

¿PALABRAS IGUALES O DIFERENTES?

- Escucha las siguientes palabras y clasifícalas dependiendo de si se escriben con "j" o con "g":

Palabras que contienen /x/ (ej. jamón)	Palabras que contienen /g/ (ej. pagar)



Anexo 2.2. Sesión II – Fase de imitación (trabalenguas)

Opción 1. Perejil comí, perejil cené
y ahora que me emperejilé
¿cómo me desemperejilaré?

Opción 2. Donde digo digo, no digo digo, digo Diego;
donde Diego Diego, no digo Diego, digo digo.

Opción 3. Luengas lenguas hace falta para no trabalenguarse,
el que no tenga una lengua lengua,
bien podrá trabalenguarse.

Anexo 2.3. Sesión II – Fase de producción (“¿Qué tal? ¿Qué haces?”)

Yo juego al
ajedrez

Yo cojo un ajo

Yo tejo un jersey

Yo juego en el
jardín

Yo pinto la pared

Yo pelo patatas

Yo pesco peces

Yo voy a bailar

Yo bebo vino

Yo hago el vago

Yo hago mermelada
de higos

Yo guardo el gorro

Anexo 3. Sesión III – Identificación del fonema /tʃ/

a) Fase de audición: “Identificación de palabras específicas”

- | | | | |
|-----------------------------|-------------------------|------------------|------------------------|
| - Chocolate [tʃoko'late] ** | - Ojo [oxo]* | - Ocho ['otʃo]** | - Coche ['kotʃe]** |
| - Vaspas [ˈvaspas] | - Chaqueta [tʃa'keta]** | - Masí [ma'ʃi] | - Cuchara [ku'tʃara]** |
| - Chimenea [tʃime'nea]** | - Lepeg [ˈlepeʒ] | - Pera [p'era]* | - Hucha [ˈu tʃa]** |

b) Fase de imitación: “Juego del teléfono” → (frases breves para trabajar el fonema /tʃ/)

- | | |
|--|--|
| – Me encanta el <u>ch</u> ocolate con <u>le</u> che. | — ¡Oodio las <u>cuc</u> arachas! |
| – El niño se cayó y se hizo un <u>ch</u> ichón. | — Ponte la <u>ch</u> aqueta, que hace frío. |
| – Masticar <u>ch</u> icle es malo. | — Mi instrumento preferido es el <u>ch</u> elo. |
| – He empezado a estudiar <u>ch</u> ino. | — ¿Te gustan los <u>ch</u> urros? |
| – Mi vecino es un <u>ch</u> ismoso. | — Para cortar el pastel necesitas un <u>cuch</u> illo. |
| – Necesito una <u>cuch</u> ara para la sopa. | — Mi primo vive en <u>Ch</u> ecoslovaquia. |

c) Fase de producción: “Diálogos”

- | | |
|---|---|
| – Pareja 1: Consonantes “ch” y “s” (fonemas /tʃ/ y /s/) | — Pareja 4: Consonantes “ch” y “f” (fonemas /tʃ/ y /f/) |
| – Pareja 2: Consonantes “ch” y “l” (fonemas /tʃ/ y /l/) | — Pareja 5: Consonantes “ch” y “p” (fonemas /tʃ/ y /p/) |
| – Pareja 3: Consonantes “ch” y “t” (fonemas /tʃ/ y /t/) | — Pareja 6: Consonantes “ch” y “m” (fonemas /tʃ/ y /m/) |

Anexo 3.1. Sesión III – Fase de audición (Ficha palabras específicas)

PALABRAS ESPECÍFICAS

- Observa la lista de palabras. Luego, escucha las siguientes palabras y señala (ej. con un círculo) aquellas que te parezcan que contienen vocablos españoles. Hay un sonido que se va repitiendo, ¿eres capaz de identificarlo?

Chocolate

Vaspas

Chimenea

Ojo

Chaqueta

Lepeg

Ocho

Masí

Pera

Coche

Cuchara

Hucha

El sonido que se repite es _____ , y se representa con la letra _____ .

Anexo 4. Sesión IV – Identificación del fonema /θ/

a) Fase de audición:

□ Actividad 1: “Texto” → (Versión A y B)

[Versión A]: “Mi mamá se llama Celeste. Vivimos en Zamora en una casa de campo, donde cultivamos cerezas, naranjas, cebollas, patatas, ciruelas, zanahorias y calabazas. Cuando es época de recogida llevamos un cesto para traer las frutas y hortalizas a casa y preparar una rica cena. Yo ayudo a mi madre a pelar cebollas y ella nos prepara un gran puré de calabaza. De postre bebemos zumo de naranja con azúcar”.

[Versión B]: “Mi mamá se llama Celeste. Vivimos en Zamora en una casa de campo, donde cultivamos cerezas, naranjas, cebollas, patatas, ciruelas, zanahorias y calabzas. Cuando es época de recogida llevamos un cesto para traer las frutas y hortalzas a casa y preparar una rica cena. Yo ayudo a mi madre a pelar cebollas y ella nos prepara un gran puré de calabza. De postre bebemos zumo de naranja con azúcar”.

□ Actividad 2: “Pares mínimos contextualizados”

a) Mis mejores amigos son suecos.

a) El sumo es de origen japonés.

a) Mi primo vive en una casa.

a) Una de mis aficiones es coser.

a) Hace tanto calor que el trigo está a punto para segar.

a) En la excursión de ayer en el bosque vimos muchas setas.

b) Los zuecos son típicos en los Países Bajos.

b) El zumo de naranja de esta cafetería es orgánico.

b) La caza de animales está prohibida en este bosque.

b) Para preparar este plato, primero tienes que coger las verduras.

b) ¡La intensidad del sol de hoy nos va a cegar!

b) Zaragoza tiene dos zetas.

Anexo 4.1. Sesión IV – Fase de audición (Texto)

PALABRAS ESPECÍFICAS

- Observa la lista de palabras. Luego, escucha las siguientes palabras y señala qué palabras contienen el fonema /θ/ con un círculo rojo. Finalmente, contesta a la pregunta:

Mi mamá se llama Celeste. Vivimos en Zamora en una casa de campo, donde cultivamos cerezas, naranjas, cebollas, patatas, ciruelas, zanahorias y calabazas. Cuando es época de recogida llevamos un cesto para traer las frutas y hortalizas a casa y preparar una rica cena. Yo ayudo a mi madre a pelar cebollas y ella nos prepara un gran puré de calabaza. De postre bebemos zumo de naranja con azúcar.

***Pregunta:**

¿Con qué letras podemos representar el fonema /θ/?

PARES MÍNIMOS CONTEXTUALIZADOS

- Escucha las siguientes frases y señala con un círculo cuáles de las palabras has escuchado:

a) Mis mejores amigos son suecos.

b) Los zuecos son típicos de los Países Bajos.

a) El sumo es de origen japonés.

b) El zumo de naranja de esta cafetería es orgánico.

a) Mi primo vive en una casa.

b) La caza de animales está prohibida en este bosque.

a) Una de mis aficiones es coser.

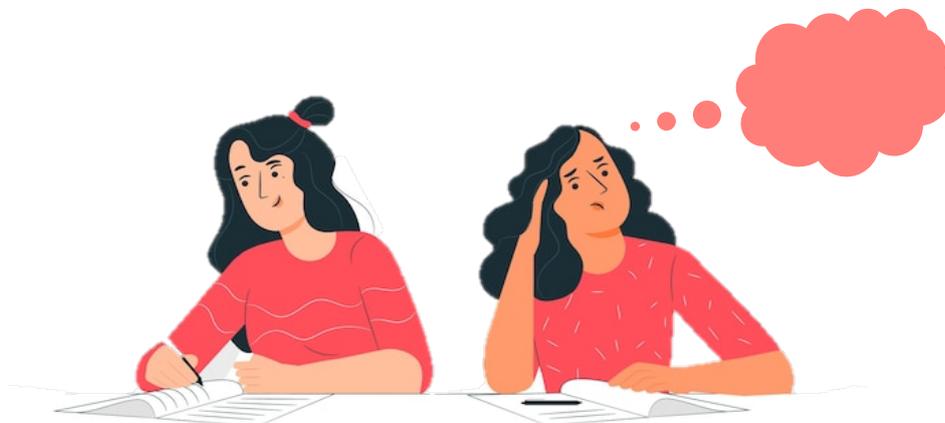
b) Para preparar este plato, primero tienes que cocer las verduras.

a) Hace tanto calor que el trigo está a punto para segar.

b) ¡La intensidad del sol de hoy nos va a cegar!

a) En la excursión de ayer en el bosque vimos muchas setas!

b) Zaragoza tiene dos zetas.



Anexo 5. Sesión V – Identificación del fonema /θ/

a) Fase de imitación: “Conjuntos de palabras “

- zueco / Zaragoza / Sarandonga* / ceda / cebolla /zapato
- cima / zamba / cesto / sexto* / cena / maceta
- ceja / teja* / terraza / bicicleta / diez / cine
- cazar / raza / rosa* / pozo / azul / disfraz
- plaza / cebra / peces / cocido / coser* / maza
- seta* / cita / zumo / calabaza / cereza / cima

b) Fase de producción: “Búsqueda de sonidos en textos”

**Importante: Para el desarrollo de esta actividad, el docente propondrá ciertos textos para que los estudiantes puedan analizarlo. Los textos se extraerán de ciertas revistas universitarias para poder preservar su autenticidad y fiabilidad de su contenido. Entre las revistas que se seleccionarían, se pueden destacar los siguientes centros universitarios:*

- *Universitat Rovira i Virgili (URV).*
- *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).*

Anexo 6. Sesión VI – Identificación del fonema /ɲ/

a) Fase de audición: “¿Palabras iguales o diferentes?”

Palabras: mano / uña* / soñar* / mana / Nina / mudo / araña* / empanada / pañuelo* / piña* / pena / lana / señora* / otoño*.

b) Fase de imitación: “Trabalenguas” (tres opciones)

- Opción 1: *De mañana y sin maña
la araña ñoña la tela la enmaraña.*
- Opción 2: *Niña ñoña añoñada, añoñado niño ñoño.*
- Opción 3: *El cura de Alcañiz a la nariz llama narices, y el cura de Alcañices a las narices llama nariz.*

c) Fase de producción: “Creación de historias”

- | | |
|---|---|
| – Pareja 1: Consonantes “ñ” y “s” fonemas /ɲ/ y /s/) | — Pareja 4: Consonantes “ñ” y “f” (fonemas /ɲ/ y /f/) |
| – Pareja 2: Consonantes “ñ” y “l” (fonemas /ɲ/ y /l/) | — Pareja 5: Consonantes “ñ” y “p” (fonemas /ɲ/ y /p/) |
| – Pareja 3: Consonantes “ñ” y “t” (fonemas /ɲ/ y /t/) | — Pareja 6: Consonantes “ñ” y “m” (fonemas /ɲ/ y /m/) |

**Importante: Para el desarrollo de esta actividad, el docente les dará a cada pareja de estudiantes una de las combinaciones consonánticas anteriores. Se procurará que cada pareja se le sea asignado una combinación de consonantes diferentes de la tercera sesión.*

Anexo 6.1. Sesión VI – Fase de audición (Ficha para el alumno)

¿PALABRAS IGUALES O DIFERENTES?

- Escucha las siguientes palabras y clasifícalas dependiendo de si contienen el fonema /ɲ/ o no.

Palabras que contienen /ɲ/	Palabras que <u>NO</u> contienen /ɲ/



Anexo 6.2. Sesión VI – Fase de imitación (trabalenguas)

Opción 1. De mañana y sin maña
la araña ñoña la tela enmaraña.

Opción 2. Niña ñoña, añoñando niño ñoño.

Opción 3. El cura de Alcañiz a la nariz llama narices, y el
cura de Alcañices a las narices llama nariz.