

Liliana Hipatia Ichao Solano

**Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas
consonánticos del español a estudiantes holandeses**

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

dirigido por el Dr. Antoni Nomdedeu Rull

Máster en Enseñanza de Lenguas: Español como Lengua Extranjera



**UNIVERSITAT
ROVIRA I VIRGILI**

Tarragona

2021

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

Fecha: 03/09/2021

Trabajo de Fin de Máster

DECLARACIÓN JURADA DE AUTORÍA DE TRABAJO ACADÉMICO

La alumna Liliana Hipatia Ichao Solano con D. I. A6332053.

Hace constar que es la autora del trabajo:

Dificultades de la pronunciación: Enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes 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.

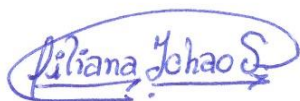
En este sentido,

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.: Liliana Hipatia Ichao Solano

"If you talk to a man in a language he understands, that goes to his head. If you talk to him in his own language, that goes to his heart".

"Si le hablas a una persona en un idioma que entiende, el mensaje llegará a su cabeza. Si le hablas en su idioma, llegará a su corazón".

– Nelson Mandela

Agradecimientos

Acknowledgements

Dankwoord



A mi familia ecuatoriana y a mi familia holandesa, por ser siempre mi norte y las estrellas que iluminan mi mundo, y sobre todo, por ayudarme incesantemente para que este sueño se hiciera realidad.

A mis docentes y compañeros del máster, por acogerme cálidamente en tierras lejanas, por enseñarme tanto y por permitirme compartir una gran parte de mí y de Ecuador.

A la Universidad de Groningen, a mi tutora de prácticas y a los estudiantes de español, por confiar en mí y permitirme aprender de ellos, a través de las sesiones de clases y el proceso de investigación.

¡Mil gracias por todo!

Thanks a lot for everything!

Bedankt voor alles!

RESUMEN

Una adecuada pronunciación no solo es una más de todas las competencias que se deben alcanzar en el proceso de aprendizaje de una LE/L2, ni tampoco se puede dar por sentado que se adquirirá eventualmente, pues en realidad se trata de un aspecto que merece mayor dedicación tanto por parte de docentes como de estudiantes.

En esta investigación se analizará cómo funciona la adquisición fonológica de los fonemas consonánticos de un grupo de holandeses aprendientes de español y qué problemáticas son las más frecuentes en su producción. A través de diferentes experimentos, se espera constatar de primera mano la presencia de ciertos factores que podrían estar acechando a los estudiantes y restando cierto valor a sus producciones, tales como, el acento extranjero, la interferencia de la L1 y la falta de inteligibilidad.

Fruto de la revisión documental y el análisis de datos, se ha confeccionado un listado de recomendaciones enfocadas a mejorar el proceso de la enseñanza de la pronunciación de los estudiantes holandeses. Todo ello se realiza con la intención de que no solo sean útiles a nivel lingüístico, sino también que permitan propiciar la reflexión en los propios aprendientes acerca de la importancia de aumentar su conciencia fonológica y a la vez sirvan de guía para acompañar e inspirar a docentes de ELE que enseñan o que en algún momento podrían plantearse trabajar con este grupo objetivo.

Palabras clave: *español, neerlandés, dificultades de la pronunciación, fonemas consonánticos, ELE.*

RESUM

Una adequada pronunciació no és només una de les competències que s'han d'assolir en el procés d'aprenentatge d'una LE / L2, ni tampoc es pot donar per fet que s'adquirirà eventualment, ja que en realitat es tracta d'un aspecte al que s'ha de dedicar una atenció especial tant per part dels docents com per part dels estudiants.

En aquesta investigació s'analitzarà com funciona l'adquisició fonològica dels fonemes consonàntics d'un grup d'holandesos aprenents d'espanyol i quines problemàtiques són les més freqüents en la seva producció. A través de diferents experiments, s'espera constatar de primera mà la presència de certs factors que podrien afectar als estudiants i restant cert valor a les seves produccions, com ara, l'accent estranger, la interferència de la L1 i la falta d'intel·ligibilitat.

Fruit de la revisió documental i l'anàlisi de dades, s'ha confeccionat un llistat de recomanacions enfocades a millorar el procés de l'ensenyament de la pronunciació dels estudiants holandesos. La intenció que hi ha al darrera d'aquesta recerca és dotar als estudiants de recomanacions que no només siguin útils a nivell lingüístic, sinó que també permetin propiciar la reflexió en els propis aprenents sobre la importància d'augmentar la seva consciència fonològica i, alhora, serveixin de guia per acompanyar i inspirar als docents d'espanyol com a llengua estrangera per tal que tinguin present aquests aspectes si treballen o en algun moment es podrien plantejar treballar amb aquest grup objectiu.

Paraules clau: *espanyol, neerlandès, dificultats de la pronunciació, fonemes consonàntics, Ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera.*

ABSTRACT

Proper pronunciation is not only one more competence that must be achieved in the process of learning a foreign language or L2, nor can it be taken for granted that it will be eventually acquired, because it is in fact an aspect that deserves greater dedication by both teachers and students.

This research will analyze how the phonological acquisition of consonant phonemes of a group of Dutch learners of Spanish works and what are the most frequent problems in their production. Throughout different experiments, it is expected to verify first-hand the presence of certain factors that could affect students and make that their productions decrease to a certain extent, such as the foreign accent, the interference of the L1 and the lack of intelligibility.

As a result of the documentary review and data analysis, a list of recommendations focused on improving the process of teaching the pronunciation of Dutch students has been drawn up. All this is done with the intention that they are not only useful at a linguistic level, but also that they allow students to reflect on the importance of increasing their phonological awareness, and at the same time, they serve as a guide to accompany and inspire teachers of Spanish as a Foreign Language that teach or that at some point could consider working with this target group.

Keywords: *Spanish, Dutch, pronunciation difficulties, consonant phonemes, Teaching Spanish as a Foreign Language.*

ÍNDICE

Índice de tablas.....	11
Índice de figuras	12
1. INTRODUCCIÓN.....	14
1.1. Justificación de la investigación	14
1.2. Preguntas de investigación.....	16
1.3. Objetivos	16
1.4. Hipótesis.....	17
1.5. Metodología de la investigación.....	17
1.6. Estado de la cuestión	20
2. MARCO TEÓRICO	24
2.1. Generalidades de la historia y el alcance del idioma neerlandés	24
2.2. Evolución de la enseñanza del español en los Países Bajos	28
2.3. Conceptos: Fonética y fonología.....	33
2.3.1. Fonemas y alófonos.....	34
2.3.2. Vocales y consonantes	35
2.3.3. Los sonidos consonánticos de español	35
2.3.4. La importancia de los sonidos consonánticos de español	36
2.4. Principales dificultades que se presentan en la pronunciación de las consonantes.....	37
2.4.1. Acento extranjero	38
2.4.2. Interferencia o transferencia de la L1	40
2.4.3. Inteligibilidad	42
2.5. Terminología básica necesaria sobre los sonidos consonánticos	44
2.5.1. Descripción y clasificación de las sonidos consonánticos	44
2.5.2. El modo de articulación	45
2.5.3. El punto de articulación	46
2.5.4. La acción de las cuerdas vocales.....	48

2.6. Análisis contrastivo de los fonemas consonánticos del español y el neerlandés	49
2.6.1. Sistema fonológico del español estándar	49
2.6.2. Sistema fonológico del neerlandés estándar	51
2.6.3. Fonemas del español sin correspondencia en neerlandés	54
2.6.4. Fonemas del neerlandés sin correspondencia en español	54
2.6.5. Estudio comparativo español-neerlandés	55
2.6.5.1. Análisis comparativo de los fonemas	56
2.6.5.2. Análisis comparativo de los alófonos	59
2.6.6. Conclusiones acerca del análisis comparativo español-neerlandés	72
2.7. Fenómenos dialectales de las consonantes	73
2.7.1. El español de América	74
2.7.2. La variedad del español de Ecuador y sus consideraciones especiales	75
2.8. Recapitulación	76
3. ANÁLISIS DE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES HOLANDESES ..	78
3.1. Primer análisis sobre los errores más frecuentes de pronunciación y rasgos de acento extranjero	78
3.1.1. Método: Observación/Audición	78
3.1.2. Informantes: estudiantes holandeses	79
3.1.3. Diseño y procedimiento de las pruebas	79
3.1.4. Análisis de los datos y resultados	81
3.2. Segundo análisis sobre los errores más frecuentes de pronunciación y rasgos de acento extranjero	88
3.2.1. Método: Entrevista	88
3.2.2. Informantes: estudiantes holandeses voluntarios	88
3.2.3. Diseño y procedimiento de las pruebas	90
3.2.4. Transcripciones de las grabaciones de audio	91
3.2.5. Análisis de las grabaciones de audio y resultados	93
3.3. Análisis de la interferencia de la L1	101
3.3.1. Método: Comparación de las grabaciones de audio	101

3.3.2.	Informantes: estudiantes holandeses y hablantes nativos de neerlandés y no expertos en español	101
3.3.3.	Diseño y procedimiento de las pruebas.....	103
3.3.4.	Análisis de las grabaciones de audio y resultados	106
3.4.	Análisis de la inteligibilidad	118
3.4.1.	Método: Transcripciones ortográficas.....	118
3.4.2.	Informantes: estudiantes holandeses y oyentes nativos de español, expertos y no expertos.....	119
3.4.3.	Diseño y procedimiento de las pruebas.....	120
3.4.4.	Análisis de las transcripciones y resultados	121
3.5.	Recapitulación	133
4.	RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN A ESTUDIANTES HOLANDESES	134
4.1.	La importancia de la enseñanza de la pronunciación.....	134
4.2.	Recomendaciones para mejorar la enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses.....	135
5.	CONCLUSIONES	139
5.1.	Conclusiones	139
5.2.	Limitaciones.....	140
5.3.	Futuras investigaciones	141
6.	BIBLIOGRAFÍA.....	142
7.	ANEXOS.....	144

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1	Correspondencia de fonemas español-neerlandés	54
Tabla 2	Correspondencia de fonemas neerlandés-español	54
Tabla 3	Influencia positiva determinada por la igualdad en la realización de los fonemas de la L1 y la L2.....	57
Tabla 4	Influencia negativa determinada por la disimilitud en la realización de los fonemas de la L1 y la L2	58
Tabla 5	Diseño de plantilla de observación	81
Tabla 6	Características de los informantes: estudiantes holandeses.....	89
Tabla 7	Transcripción de la entrevista del informante 1-RB	91
Tabla 8	Transcripción de la entrevista del informante 2-PB	92
Tabla 9	Transcripción de la entrevista del informante 3-CB	92
Tabla 10	Transcripción de la entrevista del informante 4-RR.....	92
Tabla 11	Transcripción de la entrevista del informante 5-JK.....	93
Tabla 12	Transcripción de la entrevista del informante 6-JV	93
Tabla 13	Características de los informantes: hablantes de neerlandés nativos y no expertos	102
Tabla 14	Emparejamiento de informantes para realizar las comparaciones.....	103
Tabla 15	Comparación pareja masculina 1-RB / 7-MK.....	107
Tabla 16	Comparación pareja femenina 2-PB / 8-AL.....	108
Tabla 17	Comparación pareja masculina 3-CB / 9-LP.....	109
Tabla 18	Comparación pareja femenina 4-RR / 10-AH	111
Tabla 19	Comparación pareja femenina 5-JK / 11-IK	112
Tabla 20	Comparación pareja masculina 6-JV / 12-SC.....	113
Tabla 21	Información general de los hablantes nativos de español y distribución de audios	120
Tabla 22	Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 1-RB	122
Tabla 23	Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 2-PB.....	123
Tabla 24	Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 3-CB	125
Tabla 25	Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 4-RR	126
Tabla 26	Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 5-JK	128
Tabla 27	Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 6-JV	130

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Indicadores generales de los Países Bajos.....	29
Figura 2 Puntos estratégicos encargados de promocionar la lengua y la cultura española	30
Figura 3 Órganos que intervienen en la articulación	44
Figura 4 Zonas bucales que intervienen en la articulación.....	47
Figura 5 Lugares de articulación de los fonemas del español	47
Figura 6 Lugares de articulación de los fonemas del neerlandés	48
Figura 7 Inventario de los fonemas consonánticos del español	50
Figura 8 Correspondencia entre las grafías del alfabeto español con sus fonemas	51
Figura 9 Inventario de los fonemas consonánticos del neerlandés.....	52
Figura 10 Correspondencia entre las grafías del alfabeto neerlandés con sus fonemas	53
Figura 11 Cuadro de fonemas y alófonos oclusivos del español.....	61
Figura 12 Cuadro de fonemas y alófonos fricativos del español	62
Figura 13 Cuadro de fonemas y alófonos africados del español.....	64
Figura 14 Cuadro de fonemas y alófonos nasales del español	65
Figura 15 Cuadro de fonemas y alófonos laterales del español.....	67
Figura 16 Lateral alveolar clara.....	67
Figura 17 Lateral alveolar oscura.....	68
Figura 18 Cuadro de fonemas y alófonos vibrantes del español.....	69
Figura 19 Cuadro de variantes del fonema /r/ en neerlandés	70
Figura 20 Vibrante simple /r/ del español	70
Figura 21 Vibrante múltiple /r/ del español	71
Figura 22 Vibrante alveolar /r/ del neerlandés (tong-r).....	71
Figura 23 Vibrante uvular /r/ del neerlandés (huig-r)	72
Figura 24 Fenómenos dialectales del español	74
Figura 25 L1 de los estudiantes del curso Spanish Basic 2A y Spanish Basic 2B	81
Figura 26 Palabras recolectadas de los grupos 3 y 4.....	82
Figura 27 Grafías de las consonantes con mayores dificultades de pronunciación en orden de frecuencia	83
Figura 28 Fonemas consonánticos con su correspondencia ortográfica en orden de dificultad	84
Figura 29 Similitudes entre los fonemas y las grafías de las consonantes del español con las grafías (sonidos) de otras lenguas en orden de frecuencia.....	85

Figura 30 Ubicación de las ciudades de origen de los informantes (estudiantes holandeses) en los Países Bajos.....	90
Figura 31 Informante 1-RB.....	94
Figura 32 Informante 2-PB.....	95
Figura 33 Informante 3-CB.....	96
Figura 34 Informante 4-RR	97
Figura 35 Informante 5-JK.....	98
Figura 36 Informante 6-JV.....	99
Figura 37 Ubicación de las ciudades de origen de los informantes (hablantes nativos de neerlandés y no expertos en español) en los Países Bajos.....	102
Figura 38 Uso de otros sonidos diferentes a los fonemas presentados por parte de los informantes: estudiantes holandeses.....	115
Figura 39 Interferencia de la L1 en los fonemas del español, medida a través de la comparación entre pares: estudiantes holandeses y hablantes de neerlandés no expertos	116
Figura 40 <i>Fonemas que generan más interferencia de la L1 en las realizaciones de los estudiantes</i>	117

1. INTRODUCCIÓN

1.1. Justificación de la investigación

La enseñanza de la pronunciación en las clases de lenguas extranjeras ha sido un tema que no siempre ha sido valorado en su verdadera magnitud e incluso en muchos casos tanto docentes como estudiantes desconocen los beneficios que se obtienen de su aprendizaje y profundización, así como el hecho de que su falta de conocimiento puede ir en detrimento del desarrollo pleno de las competencias lingüísticas y comunicativas que los aprendientes deberían alcanzar.

En este sentido, dentro del campo de la enseñanza de ELE, me ha parecido ciertamente fascinante y oportuno estudiar algunos fenómenos que se producen debido a la falta de tratamiento de la pronunciación, entre los que destacan, el acento extranjero, la interferencia de la L1 y la falta de inteligibilidad en las producciones de los aprendientes.

Cabe recalcar que esta curiosidad nace no solo desde la perspectiva de futura profesora de ELE, sino también en calidad de estudiante de idiomas, sumado a ese gran interés por el proceso de aprendizaje de segundas y terceras lenguas. Pues a lo largo de los últimos años he llegado a conocer a muchas personas de diferentes nacionalidades, quienes, en el proceso de aprender, desarrollar y perfeccionar sus lenguas extranjeras, han traído a colación la importancia de que el nivel ideal de pronunciación debe acercarse lo máximo posible a la de un nativo. Por ende, su búsqueda se centra en estrategias que les permitan disminuir, eliminar y superar el famoso acento extranjero, de tal manera que sus producciones orales sean apreciadas y valoradas por sus interlocutores nativos y a la vez puedan sentirse suficientemente confiados y motivados por su dominio elevado de dicha lengua.

A este propósito, es importante aclarar que “la pronunciación de un aprendiente tiene acento extranjero cuando contiene cualquier rasgo que permita a un hablante nativo reconocer que no es nativa” (Iruela, 2004, p. 181).

A esto se suma el análisis de un factor muy relevante y que ciertamente ha sido protagonista de muchos trabajos investigativos a lo largo de muchas décadas, pues tiene un papel determinante en la adquisición fonológica de la LE, lo que se conoce como la interferencia o transferencia de la L1 a la L2. Elemento que se enlaza con la relevancia que los profesores de idiomas deberían conferir al estudio de fundamentos de fonética y fonología, los cuales permiten entender los elementos segmentales y suprasegmentales tanto del sistema de sonidos de ELE como de la L1 de los estudiantes.

Para este fin, se considera valiosa la utilización del análisis contrastivo. Y aunque para la gramática, tanto la transferencia como el análisis contrastivo representan un modelo insuficiente, no lo es así para otras áreas de interés como la pronunciación, donde su uso se destaca más bien como acertado:

[...] para la adquisición fónica conservan un importante poder explicativo y son claramente útiles en la medida en que la transferencia está presente de forma muy intensa en la pronunciación y es la causa de gran parte de los fenómenos que caracterizan el acento extranjero. (Iruela, 2004, p. 64)

Otro de los puntos a analizar es el nivel de inteligibilidad de las producciones, pues este podría convertirse en el aliado perfecto para que los alumnos alcancen un elevado nivel de confianza en sí mismos a la hora de interactuar con otros hablantes de español, pues como lo enfatiza Burgos (2018), los hallazgos de su investigación “han demostrado que la adquisición de la fonología de una segunda lengua es extremadamente importante para la inteligibilidad del habla de una segunda lengua y, por tanto, para poder comunicarse con éxito [...]” (p. 264).

Adicionalmente, es imprescindible mencionar que el aprendizaje de la pronunciación puede verse influida por factores de diversa índole, destacándose, las características individuales del aprendiente y sus condiciones de aprendizaje (Iruela, 2004, p. 114). Así, aunque este estudio de caso esté específicamente dirigido a un grupo de estudiantes holandeses que estudian español en los Países Bajos, se alberga la esperanza y se tiene la convicción de que este estudio pueda arrojar cierta luz sobre problemáticas de futuros estudiantes con similares características y asimismo dejar sentado el precedente para futuras investigaciones.

Como punto final, un gran anhelo que impulsa este estudio es que quienes nos formamos en el campo de la enseñanza de lenguas extranjeras, tengamos un rol más activo en el aprendizaje de la fonética y fonología del español y que nos involucremos de forma más interesada en el mundo de las lenguas maternas de los estudiantes. Pues solo así seremos capaces de otorgar el valor necesario a esos pequeños matices que se derivan de las producciones de los estudiantes, y quizá nuestra intervención temprana puede hacer la diferencia entre una pronunciación con deficiencias o una muy bien trabajada que prácticamente suene como nativa, libre de interferencias y completamente inteligible.

1.2. Preguntas de investigación

- **Pregunta general**

¿Cuáles son las dificultades de pronunciación más frecuentes que enfrentan los estudiantes holandeses en su proceso de adquisición de los fonemas consonánticos del español y cómo mejorar su proceso de enseñanza?

- **Preguntas específicas**

PI1: ¿Cuáles son los fonemas consonánticos que causan dificultades frecuentes de pronunciación y cómo estos acentúan el acento extranjero?

PI2: ¿Cómo se puede determinar la influencia o interferencia de la L1, el neerlandés, en la pronunciación de las consonantes del español?

PI3: ¿Cómo se puede medir el nivel de inteligibilidad de las consonantes del español?

PI4: ¿Cómo se podría mejorar el proceso de enseñanza de la pronunciación del español enfocada en los fonemas consonánticos?

1.3. Objetivos

- **Objetivo general**

Analizar las dificultades de pronunciación más frecuentes que enfrentan los estudiantes holandeses en su proceso de adquisición de los fonemas consonánticos del español, con la finalidad de mejorar su proceso de enseñanza.

- **Objetivos específicos**

O1: Realizar un análisis contrastivo enfocado en los fonemas consonánticos tanto del español como del neerlandés, para predecir las dificultades de pronunciación más frecuentes y verificar a través de la observación y la entrevista los rasgos que acentúan el acento extranjero.

O2: Analizar y comparar la pronunciación de los estudiantes holandeses con hablantes nativos de neerlandés que no estudian español como LE, para determinar la interferencia o influencia de ciertos rasgos fonéticos de su L1.

O3: Analizar y medir el grado de inteligibilidad de las producciones de los fonemas consonánticos del español con la ayuda de oyentes hispanohablantes nativos tanto expertos como no expertos.

O4: Elaborar un listado de recomendaciones enfocado en mejorar la enseñanza de la pronunciación de los fonemas consonánticos del español, cuya finalidad será aumentar la conciencia fonológica de los estudiantes y, por ende, prevenir los problemas más frecuentes de pronunciación.

1.4. Hipótesis

- **Hipótesis general**

Conocer las dificultades de pronunciación más frecuentes que enfrentan los estudiantes holandeses servirá de guía para mejorar el proceso de enseñanza de las consonantes del español.

- **Hipótesis específicas**

H1: El análisis contrastivo entre los fonemas consonánticos del español y del neerlandés servirá para predecir las dificultades de pronunciación más frecuentes y se comprobará la existencia de rasgos que acentúan el acento extranjero a través de la observación y la entrevista.

H2: La comparación entre la pronunciación de los estudiantes holandeses con la de hablantes nativos de neerlandés que no estudian español como LE corroborará la interferencia de la L1 en sus producciones.

H3: El grado de inteligibilidad está relacionado y comprometido con la calidad de las producciones de los fonemas consonánticos del español y puede ser detectado con facilidad por oyentes hispanohablantes nativos tanto expertos como no expertos.

H4: El listado de recomendaciones acerca de cómo abordar la enseñanza de la pronunciación de los fonemas consonánticos del español puede ayudar a aumentar la conciencia fonológica de los estudiantes y prevenir los problemas más frecuentes de pronunciación.

1.5. Metodología de la investigación

Este trabajo será abordado desde tres perspectivas diferentes en cuanto al diseño de la investigación, así, se enlistan la investigación documental, de campo y experimental.

Como punto de partida, la investigación documental será usada para construir varias secciones, primero, servirá para colocar el andamiaje correspondiente a la metodología

del capítulo 1. *Introducción*; segundo, para sustentar el marco de referencia que se distribuye a lo largo del capítulo 2. *Marco teórico*; y finalmente, para complementar el capítulo 4. *Recomendaciones para mejorar la enseñanza de la pronunciación a estudiantes holandeses*.

Por otra parte, la investigación de campo será uno de los factores más valiosos de este trabajo, pues será posible llevar a cabo la recolección de información a partir de datos primarios, concretamente se obtendrán de dos grupos de estudiantes holandeses que actualmente cursan el nivel B1 de español en el *Department of European Languages and Cultures, Faculty of Arts, University of Groningen*, a través de la interacción directa con los alumnos en el rol de profesora de español como lengua extranjera en período de prácticas curriculares en el formato de clases en línea.

En este ámbito, se realizará el primer y el segundo análisis de la pronunciación de los fonemas consonánticos a través de dos métodos, por un lado, se usará la observación/audición con una plantilla de análisis creada específicamente para recolectar datos correspondientes a los fonemas y, por otro lado, se aplicará la entrevista, cuya información será recolectada mediante una aplicación para grabar audio. Cabe señalar que esta segunda técnica seguirá los protocolos que se señala en otros estudios similares, “el método más usual de obtener muestras de habla para análisis acústicos es la entrevista dirigida o la lectura de palabras en un ambiente acústico óptimo, [...]” (Iruela, 1993, pp. 140-141).

Por lo tanto, se usarán estas técnicas para tener un primer acercamiento a la producción de los estudiantes, teniendo en cuenta dos objetivos clave. Por un lado, comprobar que el análisis contrastivo que se realizará en el capítulo 2, en efecto, es capaz de predecir acertadamente, aunque de una manera teórica, las dificultades más frecuentes que pudieran presentarse a la hora de articular. Por otro lado, esta evaluación permitirá comprobar de primera mano las dificultades reales de pronunciación que se producen en el aula, con especial atención en la articulación de los sonidos consonánticos. En otras palabras, se espera corroborar que la articulación de los fonemas consonánticos que usan los alumnos en español, en efecto, acentúa el acento extranjero.

También se ha considerado el hecho de que el análisis de datos tendrá mayor validez si se toman muestras lo más cercanas al habla natural y espontánea, por ello en la primera parte del análisis se recogerán datos de observación/audición y además se aplicará una entrevista en español, con lo cual los alumnos holandeses podrán expresar abiertamente sus ideas de una forma muy similar a como lo harían en un acto comunicativo real, es decir, fuera del aula.

Adicionalmente, la recolección se complementará con la investigación experimental, pues más allá de los datos recogidos en el capítulo anterior, será necesario profundizar en los principales problemas de la producción y la percepción de los aprendientes holandeses de español, entre ellos, la interferencia de la L1 y los posibles problemas de inteligibilidad que serán tratados en el capítulo 3.

Para ello, se trabajará con el diseño cuasiexperimental, pues se analizarán los datos tanto del grupo experimental, que en este caso serán los estudiantes holandeses universitarios, con el grupo de control. Los resultados obtenidos de esta fase servirán para, por un lado, contrastar la pronunciación con hablantes nativos de neerlandés y no expertos en español; y por otro lado, medir el nivel de inteligibilidad con oyentes de español nativos tanto expertos como no expertos.

Por lo tanto, tal como lo indica Iruela (1993), se utilizará la técnica de la lectura de palabras, las cuales, aunque no necesariamente pueden considerarse como un discurso espontáneo, sí sirven para contrastar y obtener la información esperada. Por ende, para recolectar estos datos, también se usará la aplicación de grabaciones de audio.

De este modo, estas pruebas requerirán de dos fases, en una primera instancia, el grupo experimental serán los estudiantes holandeses y el de control serán los hablantes nativos de neerlandés no expertos en español, y con la finalidad de reunir al segundo grupo, se buscará voluntarios en los Países Bajos, quienes de forma espontánea deseen colaborar con la investigación.

Siendo así, lo que se pretende comprobar es que los estudiantes holandeses tienden a usar el sistema de sonidos consonánticos correspondientes al neerlandés en las palabras que producen en español. Así, esta prueba podrá llevarse a cabo a través de la comparación con los sonidos que utiliza el grupo de control, quienes no hablan español y, por lo tanto, se les pedirá que utilicen el sistema de sonidos de su L1 para leer las mismas palabras, por ende, quedará en evidencia la influencia o interferencia de los sonidos de la L1. Cabe señalar que para facilitar la interpretación de los resultados, este procedimiento se medirá únicamente a través de la evaluación auditiva de la investigadora a cargo.

Como tercera fase del análisis, siguiendo los mismos parámetros de la prueba anterior, en el grupo experimental se encuentran los estudiantes holandeses y el de control estará constituido por oyentes nativos de español, tanto expertos como no expertos, como lo explica:

A self-evident manner of finding out whether a word produced by L2 learners has been perceived or understood is by asking native listeners to orthographically transcribe the words uttered by L2 learners. (Burgos, 2018, pp. 108-109).

Cabe señalar que los participantes de estos dos últimos grupos serán captados en redes sociales (*Facebook*), a través de la metodología *Auris populi*, tal como lo indica:

A promising way of reaching this group is by crowdsourcing. In doing so, we will not only obtain a large and diverse group of native listeners, but at the same time we will be able to collect a variety of transcriptions on the speech of many L2 speakers (como se citó en Burgos, 2018, p.109).

De esta manera, lo que se pretende con esta evaluación es que los informantes del segundo grupo cumplan el rol de oyentes y transcriptores fieles de la información auténtica que producirán los alumnos. Para lograr este objetivo, el instrumento a utilizar será un formulario de *Google Forms*, escogido específicamente porque permite incorporar fácilmente no solamente texto sino también archivos de audio y video y, por ende, el procesamiento de los resultados será mucho más eficiente.

Así, se espera que a través de la evaluación de comprensión auditiva y mediante el análisis de la ortografía se detecte cuál es el grado de inteligibilidad de las producciones, y a la vez, se llegue a constatar cuán exitosa es su comunicación con hablantes nativos, pues se trata de recrear un ambiente lo más auténtico posible a lo que sucedería en la vida diaria, es decir, fuera del aula. Tal como lo confirma Burgos (2018), "This consistency demonstrates that the concept of the *auris populi* constitutes a promising approach to analyze the intelligibility of L2 speech and to pinpoint problematic areas of pronunciation" (p. 208).

Finalmente, se usarán los resultados de las pruebas de los anteriores capítulos y la investigación documental para poder presentar un listado de recomendaciones para mejorar el proceso de enseñanza de la pronunciación de los fonemas consonánticos a estudiantes holandeses en el capítulo 4, cuya finalidad principal será aumentar su conciencia fonológica y tratar de prevenir los problemas más frecuentes de pronunciación.

1.6. Estado de la cuestión

Cabe recalcar que la realización de esta investigación puede considerarse como una de las pocas en su clase, pues el análisis contrastivo entre el español y el neerlandés desde una perspectiva fonológica constituye un tema poco común y más aún cuando el

enfoque es el estudio de los fonemas consonánticos del español producidos por estudiantes holandeses.

Dicho esto, la realización de este trabajo representa una mirada novedosa y reveladora a un mundo que ofrece muchas posibilidades por explorar y que en definitiva no ha sido abordado en la misma magnitud como ya se ha hecho en estudios anteriores destinados al contraste del español con otras lenguas, como es el caso del inglés, el alemán y el francés.

Siendo así, de forma general, se ha encontrado y recopilado información valiosa correspondiente a estudios similares que han tratado el tema de la pronunciación desde diferentes perspectivas y que por ende constituyen piezas fundamentales de este estudio.

Por lo tanto, como parte de la investigación exploratoria, el presente trabajo se guiará de forma primaria en los autores y documentos expuestos a continuación y cuyos temas serán tratados a lo largo del capítulo 2, correspondiente al marco teórico y, paralelamente, servirán de referencia para el capítulo 4, donde se presentará un listado de recomendaciones orientadas a mejorar la enseñanza de los fonemas consonánticos. Todo esto servirá no solo para futuras investigaciones en este campo, sino también para docentes de ELE que deseen profundizar en el ámbito de la pronunciación y se interesen por llevar al aula una recopilación de propuestas con un trasfondo investigativo.

De esta manera, los estudios que más se asimilarán a lo que pretende el presente trabajo son los correspondientes a Agustín Iruela. En primer lugar, se muestra la utilización del método contrastivo para comparar los sonidos vocálicos entre las dos lenguas y se acompaña sus explicaciones con los experimentos de análisis del habla aplicados a estudiantes holandeses que aprenden español. En segundo lugar, se presenta un recorrido pormenorizado en cuanto a la adquisición de los sistemas fonológicos de las L2 y se complementa sobradamente con una investigación doctoral sobre las teorías y métodos más relevantes que se han usado a lo largo de la historia para enseñar la pronunciación. Todo esto, recopilado en:

Iruela, A. (1993). *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: El caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. [Memoria de máster, Universitat de Barcelona]. Barcelona.

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.

En orden de importancia, le sigue el estudio publicado en los Países Bajos, cuyo enfoque está en el análisis del acento extranjero y el nivel de inteligibilidad de estudiantes hispanohablantes que aprenden neerlandés como L2. Básicamente, este trabajo sirve de referencia para aproximarse a este tipo de análisis desde una perspectiva opuesta, ya que en este caso la lengua analizada es el neerlandés y los aprendientes son procedentes de España; no obstante, abarca teoría y metodología de gran relevancia que se aplicará en la presente investigación. Tal como se detalla en:

Burgos, P. (2018). *Non-native pronunciation: Patterns of learner variation in Spanish accented Dutch* [Pronunciación no nativa: patrones de variación del alumno en holandés con acento español]. Utrecht: LOT.

Por otra parte, es necesario recalcar que la búsqueda de información detallada acerca del contraste de los fonemas consonánticos entre las dos lenguas analizadas ha constituido un verdadero reto. Y todavía ha sido más complejo encontrar suficientes estudios o artículos en español sobre el sistema fonológico del neerlandés en concreto, por ende, se han usado fuentes de otros idiomas como en inglés y en el propio neerlandés para poder explicar las especificidades de esta última lengua. Así, se muestran a continuación los siguientes libros más destacados:

Booij, G. (1999). *Phonology of Dutch*. Oxford: Oxford University Press.

Collins, B., & Mees, I. M. (2003). *The phonetics of English and Dutch*. Fifth edition. Brill.

Jansen, M., van der Sijs, N., van der Gucht, F., & de Caluwe, J. (2017). *Atlas van de Nederlandse taal. Editie Nederland*. Lannoo.

Con respecto al análisis del español, se han escogido varias fuentes sobresalientes, teniendo en cuenta la gran trayectoria de sus autores, específicamente, en materia de fonética y fonología y debido a la importancia que han cobrado sus investigaciones. Es así como, se han incluido los libros que más destacan a lo largo de este estudio:

Hidalgo Navarro, A., & Quilis Merín, M. (2012). *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Tirant Humanidades.

Hualde, J.I. (2014). *Los sonidos del español*. Cambridge: Cambridge University Press.

Geeslin, K. (2018). *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge University Press.

Asimismo, como soporte de la parte conceptual previa y como gran referente para la confección de las recomendaciones para la enseñanza de la pronunciación y de los fonemas consonánticos del español, uno de los trabajos más relevantes es el perteneciente a Gil, no solamente por la claridad de sus explicaciones, sino también porque su enfoque con respecto a la fonología está enrumado especialmente en los profesores de ELE. Así se explica a través de su libro:

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

Adicionalmente, para complementar la parte correspondiente al español de América y concretamente aquella relacionada con la variedad de Ecuador, cuyo contenido tiene cierto protagonismo en el presente estudio, se ha escogido estratégicamente el libro de Vaquero, por ser uno de los más completos y prolijos con respecto a la pronunciación de esta parte de Sudamérica:

Vaquero de Ramírez, M. (1996). *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.

Por último, vale la pena señalar que, a lo largo de la construcción del marco teórico y de los capítulos contiguos se usarán muchas más referencias bibliográficas que, aunque de forma secundaria, constituyen la base teórica idónea y a la vez complementaria para dar forma y encaminar este estudio y las cuales serán presentadas en el apartado final de este documento.

2. MARCO TEÓRICO

En este capítulo, se ahondará en los temas que son esenciales para el desarrollo de este estudio y los cuales servirán de cimiento para dar forma y sentido a los capítulos contiguos.

Dicho esto, a través de este recorrido, expongo una serie de generalidades de la historia y el alcance del idioma neerlandés, describo la evolución de la enseñanza del español en los Países Bajos, presento conceptos relevantes que enmarcan la fonética y la fonología, me refiero a las principales dificultades que se presentan en la pronunciación de las consonantes, abordo la cuestión de la terminología básica necesaria sobre los sonidos consonánticos, presento un análisis contrastivo de los fonemas consonánticos del español y el neerlandés y trato los fenómenos dialectales de las consonantes.

2.1. Generalidades de la historia y el alcance del idioma neerlandés

Es necesario empezar este apartado haciendo una mirada sucinta y en retrospectiva acerca de la L1 que será sujeto de estudio, el neerlandés, pues esta constituye la lengua materna del grupo de estudiantes que serán los informantes de los experimentos que se propondrán en el capítulo 3.

En primer lugar, hay que tener presente el origen de esta lengua teniendo en cuenta su familia lingüística, de esta manera, tal como lo da a conocer Booij (1999), “Dutch belongs to the West Germanic branch of the Germanic languages. The West Germanic languages can be divided into two subgroups, Dutch and German versus Frisian and English” (p. 1).

Asimismo, es importante conocer cómo denominar correctamente a esta lengua, pues de manera histórica esta ha pasado por diferentes etapas y cambios, así, “La denominación de «neerlandés» aparece por primera vez en 1482 en un singular incunable de Gouda; nunca desaparece por completo del uso corriente, pero junto a ella había también otras denominaciones” (Vandeputte et al., 1996, p. 12). Cabe mencionar también que a pesar de que estas denominaciones tienen un valor histórico relevante para los neerlandeses y flamencos, se utilizará el vocablo “neerlandés” como denominación oficial de aquí en adelante, tal como lo señala Vandeputte et al. (1996) al referirse a “Solamente a partir del siglo XIX la denominación de neerlandés se superpuso a todas las demás” (p. 12). Y es apenas en el siglo XX cuando la palabra holandesa *nederlands*, que se traduce al español como neerlandés, se impuso de forma definitiva (Vandeputte et al., 1996, p. 17).

Así mismo, hay que resaltar que a pesar de que es usual escuchar la palabra “holandés” en el contexto hispanohablante para referirse a esta lengua, este uso no es adecuado:

El hecho, pues, de que el neerlandés común, incluso en el siglo XX, sea denominado a veces aún holandés, es, por decirlo así, históricamente comprensible. No se recomienda sin embargo este uso, pues da lugar a confusiones. «*Hollands*» se refiere más bien a los dialectos de las provincias homónimas Noord-Holland y Zuid-Holland. Lo que en los países Bajos y en Bélgica se enseña como lengua común no ha de denominarse holandés, sino neerlandés. (Vandeputte et al., 1996, p. 25)

Por otra parte, se hace necesario hacer una revisión acerca de la influencia que ha tenido el vocabulario del neerlandés debido al contacto histórico con otras lenguas, y a la vez, el papel que ha desempeñado el neerlandés sobre algunos idiomas, en particular sobre el español, que es lo que concierne al presente trabajo. Es así como:

Para nadie es un secreto que el neerlandés ha sufrido y sigue sufriendo la influencia de otras lenguas; lo mismo se podría decir de todas las lenguas de la Europa Occidental; esta observación vale pues para todas las lenguas en mayor o en menor grado y en todo caso para el neerlandés. Hay diversas razones: entre ellas la ubicación del neerlandés entre tres importantes áreas culturales: francesa, inglesa y alemana; [...] las frecuentes incursiones militares de españoles, [...] los efectos de tan permanentes influjos en el neerlandés son fácilmente apreciables en el léxico. (Vandeputte et al., 1996, p. 45)

Por consiguiente, la influencia que se produce de una vía u otra, es decir, del neerlandés al español y viceversa puede tener consecuencias importantes a la hora de que un hablante de neerlandés produzca los diferentes sonidos del español. De esta manera, se exponen a continuación las lenguas con las que el neerlandés comparte léxico y que servirán como referencia para los análisis de los experimentos que se llevarán a cabo en el capítulo 3.

Para ello, se tomarán en cuenta las cuatro lenguas que han influido en el neerlandés a lo largo de la historia: el alemán, el francés, el inglés y el español. En primer lugar, se toma en cuenta al francés:

[...] A partir de la Edad Media también el *francés* influye en la lengua neerlandesa. Los retóricos de la baja Edad Media hacían con sus ripios abundante uso de palabras francesas con atuendo neerlandés. Durante los siglos XVII y XVIII el influjo cultural francés palpable en toda Europa: nuevas oleadas de palabras francesas encontraron su camino hacia el neerlandés y otras lenguas. (Vandeputte et al., 1996, p. 45)

En segundo lugar, es el alemán el que también ganó cierto espacio, tal como lo describe Vandeputte et al. (1996) al precisar que “La contribución del alemán al léxico neerlandés es constatable a partir de la Reforma” (p. 45).

En tercer lugar, interviene el inglés, y aunque este tomó más tiempo que los anteriores, Vandeputte et al. (1996) considera que “El influjo *anglosajón* es el más tardío. El número de préstamos anteriores a la Segunda Guerra Mundial es bastante reducido, pero a partir de 1944 ha tenido lugar una verdadera invasión, con dimensiones internacionales” (p. 46).

Finalmente, el español tuvo su cuota de representación en la lengua neerlandesa. Así, Vandeputte et al. (1996) afirma que “Naturalmente, también pasaron al neerlandés muchas palabras del *español* -- no hemos de 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 era de Gante” (p. 46).

Asimismo, cambiando un poco la visión hacia la dirección de la influencia, es el neerlandés el que también ha tenido un influjo determinante en otras lenguas. Es así como Vandeputte et al. (1996) sostiene que “Todo intercambio lingüístico presenta dos direcciones. El neerlandés no sólo ha recibido sino que también ha prestado a otros. El esplendor económico de Flandes en la Edad Media y de Holanda en el siglo XVII ha dejado sus huellas en bastantes lenguas” (p. 47) .

Tomando en cuenta lo mencionado, se determina que la influencia de palabras del neerlandés en el español están relacionadas con el intercambio comercial que se producía en ese entonces, especialmente en el ámbito de la navegación. Por ende, se puede deducir con facilidad que la influencia que ha adquirido el español de la mencionada lengua es relevante, y puede calcularse entre 800 a 2000 palabras de acuerdo con algunos expertos (Vandeputte et al., 1996, p. 49).

Desde otra perspectiva, también resulta necesario analizar el alcance que actualmente tiene el neerlandés, incluyendo el número de hablantes, los lugares donde tiene mayor representatividad y cómo se enseña alrededor del mundo. Para este fin, se incluyen datos oficiales adquiridos en idioma neerlandés, y que para efectos del adecuado seguimiento en el presente trabajo se encuentran traducidos al inglés y, de esta forma, se espera facilitar su lectura y comprensión.

En cuanto a la cantidad de hablantes y los lugares donde se habla este idioma, se conoce que:

Bij benadering zijn er 23 miljoen moedertaalsprekers. Dat maakt van het Nederlands een van de veertig meest gesproken talen ter wereld. Best indrukwekkend is dat, want wereldwijd worden er zo'n zevenduizend talen gesproken. Nederlandstalige moedertaalsprekers wonen vooral in Nederland en België. In die landen is het Nederlands dan ook een officiële taal, net als in Suriname, Aruba, Curaçao en Sint-Maarten. (Jansen et al., 2017, p. 12)

Approximately 23 million people has Dutch as a mother tongue. This makes Dutch one of the 40 most spoken languages in the world. This is quite impressive, because worldwide approximately 7.000 languages are spoken. Most native Dutch speakers live in the Netherlands and Belgium. In those countries Dutch is an official Language, which is also the case in Suriname, Aruba, Curaçao and Sint-Maarten. (Traducción mía)

Por lo tanto, las cifras relevan que el neerlandés es un idioma que ciertamente abarca poblaciones de diferentes tipos y con rasgos culturales no necesariamente idénticos. Razón por la cual, esta es una lengua con una basta riqueza y que definitivamente tiene un gran interés en diversos puntos del planeta y, por ende, no se debería minimizar su valor en comparación con otras lenguas que geográficamente tienen mayor alcance. Esta apreciación se puede notar en la cantidad de personas que estudian el neerlandés como lengua extranjera alrededor del mundo, así:

Gek genoeg onderschat 75 procent het enthousiasme voor het Nederlands in landen waar het Nederlands geen officiële taal is. Dat is onterecht, want ook op plekken waar het Nederlands niets officieels te zeggen heeft, spreekt het heel wat mensen aan. Nederlandstaligen zijn er vaak verbaasd over dat in onze vele buitenlandlanden zo'n 700 docenten Nederlands als vreemde taal onderwijzen aan 15.000 studenten. Die studenten zijn verspreid over 175 universiteiten in 40 verschillende landen. Daarbovenop geven ruim 6000 leerkrachten Nederlands aan 400.000 leerders van de taal, verspreid over honderden niet-universitaire instellingen. (Jansen et al., 2017, p. 12)

Surprisingly 75% of the people underestimate the enthusiasm for Dutch in countries where Dutch is not an official language. This is unjustified, because also in places where Dutch is not an official language, the language still appeals to many people. Dutch speakers are often surprised that in many foreign countries around 700 teachers teach Dutch as a foreign language to 15.000 students. Those students are spread over 175 universities in 40 different countries. On top of that, more than 6000 Dutch teachers teach Dutch to 400.000 learners, at hundreds of non-university institutions. (Traducción mía)

Asimismo, como ya se había mencionado anteriormente, la influencia y la importancia que tiene el neerlandés a nivel mundial es realmente sorprendente y, además, está representada de diferentes formas. Tal como lo señalan Jansen et al. (2017), “Maar zelfs als ze het Nederlands niet actief leren, spreken buitenlanders soms onbewust een woordje Nederlands. [...] Taalkundigen vonden tot nog toe 18.242 Nederlandse woorden die doordrongen in 138 talen. Dat bewijst de enorme expansiekracht van het Nederlands” (p. 12). “Even if they do not learn Dutch actively, foreigners speak unconsciously some Dutch words. [...] Linguists have discovered that until now 18.242 Dutch words can be found in 138 languages. This proves the enormous power of expansion of the Dutch language”. (Traducción mía)

Una vez hecho el recorrido histórico de la evolución del neerlandés y los lugares en los que se habla, es importante centrar la atención en el país en el que se llevará a cabo la recopilación de datos, los cuales serán tomados de estudiantes universitarios holandeses que residen específicamente en los Países Bajos y quienes representan el pilar fundamental de la presente investigación. Por ende, desde este punto en adelante, se tratará exclusivamente el neerlandés que es hablado en los Países Bajos y no el de las otras regiones.

2.2. Evolución de la enseñanza del español en los Países Bajos

En este apartado, se hará una revisión acerca de la importancia que ha ido adquiriendo el español a lo largo del tiempo en los Países Bajos y para ello se ha tomado como referencia el documento *El mundo estudia español 2020*, emitido por el *Ministerio de Educación y Formación Profesional*.

Para ello, se empezará con una breve introducción acerca del país y luego se abarcará la temática del estudio del español como lengua extranjera.

A continuación, en la Figura 1, se presentan los datos sobre los indicadores generales de los Países Bajos:

Figura 1

Indicadores generales de los Países Bajos

Indicadores generales	
Nombre oficial del país:	Reino de los Países Bajos
Forma de gobierno:	Monarquía parlamentaria
Población total:	17.424.195 habitantes
Capital:	Amsterdam. Sede del Gobierno en La Haya
Principales ciudades:	Róterdam, Utrecht, Eindhoven
Lengua o lenguas oficiales:	Neerlandés, frisón (en la provincia de Frisia)
Otras lenguas relevantes:	Inglés o alemán como lengua extranjera

De “*El mundo estudia español 2020*”, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 537

(https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22222). CC.

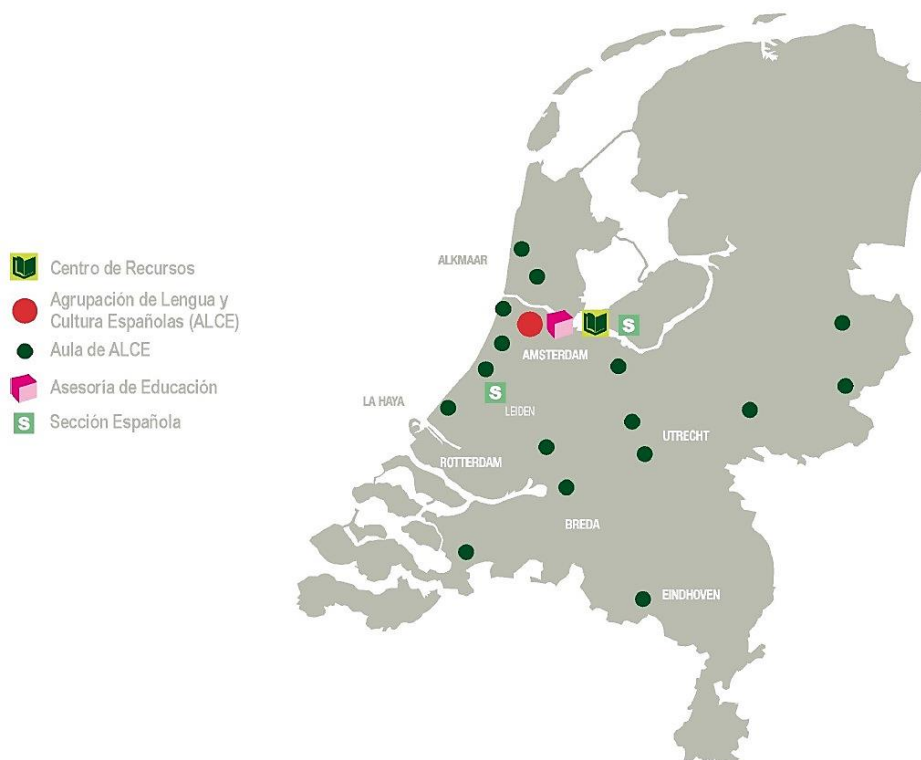
Además, es imprescindible destacar cómo funciona la enseñanza de idiomas en el país, pues de allí parte la relevancia de realizar este trabajo, considerando que la principal lengua extranjera sujeta de estudio será el español. De este modo, el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) ratifica que “Las lenguas extranjeras ocupan un apartado importante en la Educación Secundaria y la Formación Profesional Media y Superior, aunque no tanto en Primaria, donde solo es obligatoria la enseñanza del inglés en los dos últimos cursos” (p. 536).

Siguiendo esta línea y haciendo referencia al caso del español, en la Figura 2, se muestra y se destaca el hecho de que España está haciendo un gran trabajo al promocionar tanto la lengua como la cultura española en algunos puntos estratégicos, a través de sus distintas instituciones públicas y sus prestigiosos proyectos. Por lo tanto, de acuerdo con los últimos datos obtenidos a través de *El mundo estudia español 2020*:

En este contexto, el Ministerio de Educación y Formación Profesional cuenta con una Asesoría Técnica en Amsterdam, que depende de la Consejería de Educación en Bélgica, Países Bajos y Luxemburgo, cuya sede se encuentra en Bruselas. En Países Bajos se da una presencia importante de la Acción Educativa Exterior de España mediante los siguientes programas: ALCE (Agrupación de Lengua y Cultura españolas), las Secciones Españolas, en Ámsterdam y en Leiden, un amplio programa de formación de profesorado, publicaciones, así como asesoramiento sobre los sistemas educativos de ambos países y mantenimiento de relaciones institucionales, tanto con las instituciones españolas asentadas en el país como con las neerlandesas. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 536)

Figura 2

Puntos estratégicos encargados de promocionar la lengua y la cultura española



De “*El mundo estudia español 2020*”, por Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 536

(https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=22222). CC.

En cuanto a la enseñanza de lenguas extranjeras en los Países Bajos, se destaca que:

La internacionalización es una característica importante del sistema educativo desde los años 90, poniendo el acento en la dimensión europea y el aprendizaje de lenguas extranjeras en todos los niveles de enseñanza. Por ello, el sistema educativo de los Países Bajos ha optado por un enfoque de aprendizaje multilingüe (lengua materna y lengua extranjera). (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 540)

Por lo tanto, se aprecia que en todos los niveles educativos, desde la Educación Infantil y Primaria, en la Educación Secundaria y Bachillerato, en la Formación Profesional, en la Educación Universitaria y en otros tipos de centros y academias se enseña una gran variedad de idiomas, dependiendo de la necesidad tanto del currículo de la institución educativa como de la preferencia de los alumnos. Entre las lenguas que más destacan se encuentran: inglés, alemán, francés, español, italiano, ruso, chino, turco y árabe (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, pp. 541–543).

Lo que significa que el español cumple un rol importante en el sistema educativo de este país y así lo demuestra el número creciente de estudiantes que cada vez se interesan más por aprender la lengua española:

A la hora de hacer una valoración general se puede afirmar que el español es una de las lenguas extranjeras más populares en los Países Bajos y se ve respaldada por la percepción positiva hacia nuestro idioma por parte de la sociedad holandesa. No obstante, es muy difícil contrarrestar el peso de las lenguas extranjeras tradicionales, alemán y francés, dentro del sistema educativo del país. En el mercado laboral, el español también avanza y son numerosas las titulaciones relacionadas con el marketing y la economía que lo ofertan. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 543)

Para adentrar un poco más en materia, se exponen los tipos de cursos de español que se ofertan en los diferentes niveles educativos mencionados previamente. Por ejemplo, en la Educación Primaria, según el Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020) se enseña el español de forma extracurricular dentro de proyectos de internacionalización, o también se oferta para estudiantes con altas capacidades. Dada la naturaleza de este tipo de enseñanza, la carga horaria puede ir desde media hora hasta dos horas y media a la semana (p. 543).

No ocurre lo mismo en la Educación Secundaria y Bachillerato, donde el español tiene un papel mucho más protagónico y va ganando cada vez más terreno desde hace algunos años, aunque con ciertos desafíos, como se aprecia a continuación:

Gracias a los cambios introducidos en la estructura de Secundaria en el año 2007, por los que a partir de ese curso se permite ofertar español en igualdad de condiciones con el francés y el alemán, el español ha mejorado su posición. De hecho, cuando se les da la opción, los alumnos eligen mayoritariamente español, pero los centros no pueden siempre ofertarlo y su ofrecimiento dependerá de la organización de los mismos con la plantilla de profesores que pueda incorporar. El español está presente en unos 250 centros de Secundaria, con una cifra estimada de alumnos superior a los 30.000, aunque no todos acaban realizando el examen final centralizado de Secundaria ya que pueden cursar español en la modalidad corta que termina con el examen escolar del centro y no con el examen oficial externo. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 544)

Algo similar ocurre con la enseñanza en lo que se conoce como Formación Profesional (MBO), no obstante, en este ámbito el español corre con mejor suerte en comparación con las otras lenguas que generalmente cuentan con más adeptos.

[...] el español se encuentra presente en 25 de los 66 Centros Integrados de Formación Profesional (*Regionaal Opleiding Centrum - ROC*) y en especial el porcentaje de alumnos aumenta significativamente en ciertas ramas, tales como Turismo, Hostelería, Comercio, Economía, y Administración, con niveles semejantes y en algunos casos superiores al alemán y al francés. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 544)

De forma similar, se nota la popularidad que ha alcanzado el español en el nivel de Educación Superior. En este sector destacan, por un lado, la Formación Profesional Superior (*HBO*), llevada a cabo en las “Universidades de Ciencias Aplicadas” (*Hogescholen*) y en particular en las carreras de Administración y Dirección de Empresas, Comercio, Estudios Europeos, Traducción e Interpretación, Hostelería y Turismo, en cuyos programas el español supera ampliamente al alemán y al francés en número de estudiantes y, a la vez, este refuerza su gran acogida con presencia en 26 de las 37 *Hogescholen* del país (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 544).

Por otro lado, el español también se encuentra completamente inmerso en la Educación Universitaria, en otras palabras, ha ganado su espacio en todas las universidades del país:

[...] bien sea como grado o máster de Lingüística y Literatura, o bien con la oferta del máster de Formación del Profesorado de español (*1ste graad o 2de Graad*), que también imparten las universidades en sus institutos asociados de formación del profesorado, o bien como asignatura dentro de otras titulaciones.

Además, en cuatro universidades de los Países Bajos se pueden seguir estudios específicos de Hispánicas, Románicas o de Lenguas y Culturas de Latinoamérica. También es muy destacable su posición como asignatura en otras titulaciones universitarias como Económicas, Comunicación Empresarial, Ciencias de la Comunicación, etc., donde supera al alemán y al francés en la elección de los estudiantes. (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 544)

Adicionalmente a todo lo mencionado, el país cuenta con un centro perteneciente al Instituto Cervantes, cuya localización está en Utrecht y desde donde cumple su función como promotor de la lengua y la cultura española así como también de la latinoamericana, a través de sus distintos programas curriculares y la preparación para los exámenes correspondientes al Diploma de Español como Lengua Extranjera (*DELE*) (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 545).

En conclusión, se puede decir con total seguridad que tanto la oferta mencionada, así como la ardua labor que cumple el Ministerio de Educación y Formación Profesional a través de su Asesoría Técnica en los Países Bajos, mediante sus distintos programas como la formación del profesorado de español como lengua extranjera, entre muchos otros, han permitido que el español vaya creciendo y fortaleciéndose en los distintitos niveles educativos y disciplinas, al mismo tiempo que, han ido despertando el interés de un creciente número de aprendientes neerlandófonos.

No obstante, está claro que la diversidad lingüística ofrecida en el sistema educativo holandés, sumada a la compleja tarea de promover la lengua y la cultura española y latinoamericana de forma permanente, suponen un evidente desafío que apenas está iniciando, por lo que se aspira a que se pueda ganar más campo en un futuro cercano (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020, p. 551).

2.3. Conceptos: Fonética y fonología

Con la finalidad de aclarar el uso de terminología técnica, en este apartado se hará una breve revisión acerca de los conceptos fundamentales que se usarán a lo largo de la presente investigación.

Como punto de partida es imperioso aclarar la diferencia entre dos conceptos que entran en juego a la hora de hablar de los sonidos que se utilizan en la comunicación humana. Y para ello, aunque muchos son los autores que han dado definiciones muy elaboradas con respecto a estas dos ramas lingüísticas, se han escogido aquellas que utilizan un lenguaje lo suficientemente claro y que al mismo tiempo pueden resultar fáciles de entender por todo tipo de lector.

De esta forma, se presentan los siguientes conceptos:

Así, pues, en el dominio psíquico tendremos dos enfoques:

- a) la **fonología**: es el nivel más abstracto, atiende sólo a la función de los sonidos en la lengua y a las relaciones entre fonemas.
- b) la **fonética** cognitiva: estudia los procesos cognitivos de percepción (fonética perceptiva) y de producción del habla. Es un nivel más concreto que el anterior.

En el dominio fisiológico, la **fonética** articuladora estudia todo el proceso de la producción de los sonidos del habla. Conocemos este proceso con el nombre de pronunciación. [...]

En el dominio físico, la **fonética** acústica estudia las cualidades de las ondas sonoras y cómo transportan los distintos parámetros que dan soporte al mensaje.

Fonética solo una. Los adjetivos que le aplicamos únicamente van referidos a los distintos puntos de vista que se pueden adoptar al encarar el fenómeno del habla humana. (Martínez Celdrán, 2003, p. 14)

2.3.1. Fonemas y alófonos

Siguiendo el hilo de las definiciones anteriores, se puede precisar con mayor claridad otros dos términos nuevos, por un lado, los fonemas y, por el otro, los alófonos.

[...] Como se ha dicho, la fonología atiende a la función que ejercen los sonidos desde un punto de vista lingüístico, lo cual determina unas unidades funcionales denominadas fonemas. También estudiará las relaciones que mantienen dichos fonemas en el sistema de la lengua. Se cumple una función cuando el elemento en cuestión sirve para diferenciar signos lingüísticos. Se suele emplear la llamada **prueba de la conmutación** para saber si se desempeña dicha función; por ejemplo, si oponemos *bota* a *veta*, sólo habrá un elemento distinto /o/ en *bota* frente a /e/ en *veta* (teniendo en cuenta que, en esta lengua, la diferencia entre *b* y *v* es sólo ortográfica); luego o/e son dos fonemas en español. [...] (Martínez Celdrán, 2003, p. 15)

Por ende, el concepto de fonema es:

[...] la unidad mínima y sucesiva del significante de un signo lingüístico. Cumple una función distintiva y carece de significado. Se podrá comprobar que un fonema no es igual que un sonido; en primer lugar, porque en la misma lengua hay muchos más sonidos que fonemas. [...] (Martínez Celdrán, 2003, p. 16)

A diferencia de lo expuesto, la definición de alófono tiene una connotación más abstracta y por ello se hace necesario ejemplificarla de la siguiente manera:

Obsérvense estas dos frases:

1. Quiero tu voto convencido.
2. Quiero un voto convencido.

En 1, la *v* es una [β], en ella los labios están próximos, no se llegan a cerrar por completo y el aire se desliza suavemente por esa abertura; en 2, es una [b], pues los labios están totalmente cerrados y el aire queda detenido durante unas milésimas de segundo hasta que irrumpe un tanto violentamente formando un explosión en el momento de abrirlos. Pero este hecho no cambia el significado de ese sustantivo; por tanto, no cumple una función lingüística. [β] y [b] son dos

sonidos que representan el mismo fonema /b/; se trata, pues, de dos variantes que reciben el nombre de **alófonos** (transcribiremos siempre con corchetes los alófonos y con barras oblicuas los fonemas). [...] (Martínez Celadrán, 2003, p. 16)

A manera de resumen y teniendo en cuenta las consideraciones del apartado 2.3.1 junto con el actual, se complementa la explicación de este modo:

La fonología determina los fonemas de una lengua, qué relación tienen con sus variantes alofónicas y qué lazos establecen entre ellos en el sistema.

La fonética no atiende a las funciones de los sonidos. Se ocupa de estudiarlos en sí mismos desde la perspectiva de su producción, de su percepción y de sus características acústicas, de modo que ese estudio proporciona un conjunto de rasgos fónicos que caracterizan los fonos que utilizan las lenguas humanas. [...] (Martínez Celadrán, 2003, pp. 16–17)

2.3.2. Vocales y consonantes

De forma general, se expone el significado de los dos tipos de grafías con las que se compone el alfabeto de las diferentes lenguas, es decir, las vocales y las consonantes.

No obstante, es importante aclarar que durante el presente trabajo, se estudiará única y exclusivamente a las consonantes, tanto las pertenecientes al español como las del neerlandés, con especial atención en aquellas que pueden generar mayor cantidad de inconvenientes a la hora de ser producidas por estudiantes holandeses.

De este modo, se considera que las principales características de estos dos tipos de elementos son:

[...] las consonantes son sonidos que tienden a obstruir el tracto vocal, mientras que las vocales dejan libre el paso de la energía sonora a través de dicho tracto. Tradicionalmente, todo sonido que posea un cierre mayor que el de las semivocales [i] y [u] ha sido considerado consonante [...]; de lo contrario será una vocal [...]. (Martínez Celadrán, 2003, p. 20)

2.3.3. Los sonidos consonánticos de español

Más adelante, en el apartado destinado a la presentación del análisis contrastivo también se expondrá la respectiva clasificación de las consonantes. Ahora bien, tal como lo da a conocer Gil Fernández (2007) lo que sí es importante señalar son las características más representativas que poseen las consonantes, las cuales de manera

general se describen como auditivas, articulatorias y funcionales, y se resumen en el siguiente listado:

1. Las consonantes son más *audibles* que las vocales. De ellas, las más perceptibles son las fricativas y aproximantes, y las menos, las oclusivas sordas.
2. Las consonantes son *más cerradas* que las vocales.
3. Todas las consonantes presentan algún tipo de *obstáculo* a la salida del aire.
4. Las consonantes se articulan con *mayor esfuerzo* que las vocales.
5. Las consonantes implican un *gasto de aire mayor* que las vocales.
6. Las consonantes se caracterizan por la *menor estabilidad* de las posiciones articulatorias que las generan y necesitan con frecuencia de una vocal para pronunciarse (consonante = *suenar con*).
7. En la pronunciación de una consonante intervienen *músculos distintos* de los que actúan en la de una vocal.
8. *No en todas las consonantes intervienen las cuerdas vocales*, a diferencia de lo que ocurre con las vocales.
9. Incluso la consonante de *tono* más alto, lo tendrá *más bajo* que las vocales.
10. Las consonantes presentan *ruidos aperiódicos*. [...] (Gil Fernández, 2007, p. 481)

2.3.4. La importancia de los sonidos consonánticos de español

Vale la pena aclarar que para la realización de esta investigación, se han tomado en cuenta la información, los experimentos y los resultados obtenidos de otros estudios comparativos entre el español y el neerlandés, cuyo enfoque ha estado inclinado por el análisis de los sonidos vocálicos; sin embargo, cabe la posibilidad de que se haya dejado un campo muy amplio sin explorar, y es el perteneciente a las consonantes. Dicho de otro modo, cómo estas pueden influir en las dificultades que los aprendientes holandeses pudieran llegar a tener en su proceso de aprendizaje del español como L2.

Por lo tanto, un aspecto clave de este trabajo es demostrar cuán valiosos e influyentes pueden llegar a ser los sonidos consonánticos tanto en la pronunciación del español como en la del neerlandés.

Es necesario resaltar que a nivel de la estructuración y la articulación de la secuencia, las consonantes no resultan ser una pieza clave, como en efecto lo son las vocales, como lo hace notar Gil Fernández (2007), “Las consonantes quizá no cumplen en el habla una función tan decisiva como la de las vocales, en el sentido de que -al menos

en castellano- no constituyen el núcleo de las sílabas, sino que aparecen en sus márgenes, es decir, que no son elementos tan imprescindibles [...]” (p. 481).

A pesar de lo dicho, un elemento central de este estudio radica en la capacidad que tienen los sonidos consonánticos para influir en la calidad de las producciones de los aprendientes. Dicho con palabras de Gil Fernández (2007), “Sin embargo, en muchos casos son las consonantes las que ‘tiñen’ de modo peculiar un dialecto o acento determinado” (p. 481).

Y es en este punto donde vale la pena señalar que la temática a investigar cobra aún más relevancia científica y sustento, pues no solamente se trata de describir la pronunciación correcta de los fonemas consonánticos para que los alumnos los aprendan de memoria, sino más bien, se espera que sean los propios aprendientes los que lleguen a tomar conciencia plena y además entiendan el verdadero papel que juega la pronunciación de las consonantes en la calidad del proceso de aprendizaje de la lengua.

2.4. Principales dificultades que se presentan en la pronunciación de las consonantes

En este apartado, se analizarán los factores que suelen tener mayor incidencia en la pronunciación de los sonidos consonánticos del español, tanto a nivel de la producción como de la percepción.

Sobre este aspecto, Gil Fernández (2007) propone que las dificultades suelen 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. (Gil Fernández, 2007, p. 500)

Si bien 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, se vuelve necesario que los estudiantes de la L2 sean capaces de percibirlos y de afrontarlos de manera oportuna (Gil Fernández, 2007, pp. 500–503).

Además de las dificultades planteadas anteriormente, para la elaboración de este trabajo, se han considerado 3 aspectos como los que tienen mayor influencia en la pronunciación de los fonemas consonánticos. Así, se explicará de forma detallada el acento extranjero, la interferencia de la L1 y la inteligibilidad.

2.4.1. Acento extranjero

Es fundamental recalcar que existen numerosos estudios acerca del impacto que puede llegar a tener el acento extranjero en los aprendientes y en la calidad de sus producciones. En algunos casos, se considera como un factor negativo, en otros no tanto y en algunos cuantos incluso se menciona que no hace falta prestarle demasiada atención.

Sin embargo, para el presente estudio este fenómeno tiene un papel muy importante. Así, es imprescindible analizar qué significa tener acento extranjero, y para ello, Iruela (2004) enfatiza que “La pronunciación de un aprendiente tiene acento extranjero cuando contiene cualquier rasgo que permita a un hablante nativo reconocer que no es nativa. La pronunciación de un hablante no nativo puede diferir de las normas de los nativos de muchas formas” (p. 181).

En otras palabras, para dar un sentido más amplio a la raíz de donde procede el acento extranjero, se debe entender que este fenómeno va más allá de lo que conocemos simplemente como parte de la pronunciación, tal como se expone a continuación:

Cuando un individuo aprende una lengua extranjera, puede introducir el vocabulario y la gramática nueva en el único recipiente fónico de que dispone. Esto es la causa de que hable con acento extranjero, porque usa el vocabulario y la sintaxis de la lengua extranjera, pero con la fonología de la primera lengua. [...] (Iruela, 2004, p. 56)

Además de ello, como forma de pulir esta dificultad, el mismo autor, Iruela (2004) recomienda que “Para desprenderse del acento extranjero, el aprendiente debe eliminar de su producción oral los elementos fónicos de su L1 que son inexistentes en la L2, [...]. Asimismo debe articular de forma precisa los fonemas que no existen en su L1, [...]” (p. 181). Sin dejar de mencionar que, tal como lo sugiere Cantero (1997), “para que el aprendiente logre la adquisición fónica completa de una lengua extranjera es imprescindible que cree un nuevo recipiente fónico para la lengua extranjera en el que vierta la nueva gramática y léxico” (como se citó en Iruela, 2004, pp. 56–57).

Más allá de todo lo expuesto, las razones por las que es fundamental investigar este fenómeno en la producción de estudiantes holandeses van de la mano con investigaciones de tipo sociolingüístico, donde se pone de relieve cómo el acento extranjero puede afectar el desenvolvimiento en la vida social de los aprendientes, tal como lo señalan varios autores:

Although it is widely accepted that adult learners retain a foreign accent, even when achieving native proficiency in other aspects of L2 production (Flege, Birdsong, Bialystok, Mack, Sung, & Tsukada, 2006), several sociolinguistic studies have shown that a foreign accent can be disadvantageous for successful interaction and social acceptance (Brennan & Brennan, 1981; Lippi-Green, 1997; Moyer, 2013). (como se citó en Burgos, 2018, p. 122)

No obstante, también otros estudios consideran que el acento extranjero no resultaría ser un problema tan serio desde la perspectiva comunicativa, siempre y cuando la producción de los estudiantes sea totalmente inteligible. Como lo hacen notar los autores al referirse a que “[...], accented speech does not necessarily impede communication provided that the pronunciation of the L2 adult learners is intelligible (Derwing & Munro, 2005)” (como se citó en Burgos, 2018, p. 122).

Este último dato, en definitiva, abre camino al análisis de la inteligibilidad como otro de los pilares de esta investigación y de la que se hablará de manera más detallada en el apartado 2.4.3. de este capítulo.

Sin embargo, a pesar de lo mencionado por Derwing y Munro, se ha considerado relevante citar a otros autores, quienes insisten en que el acento extranjero puede llegar a ser un factor altamente valorado por hablantes nativos a la hora de socializar y desenvolverse en la vida cotidiana. Así, Burgos (2018) defiende que “[...], there are still situations in which adult learners who can communicate effectively in the L2 are judged on the basis of their foreign accent instead of their competencies” (p. 227).

Por lo tanto, siguiendo esta misma línea, otros estudios han comprobado la influencia causada por el acento extranjero en diferentes ámbitos, y además, han resaltado la importancia de investigar esta temática. Dicho de otro modo, “Investigating evaluative reactions to foreign-accented speech, both in informal settings and in the workplace (cf. Carlson & McHenry, 2006; Deprez-Sims & Morris, 2010; Mai & Hoffman, 2014; Moyer, 2013) is an issue that deserves further attention in research” (como se citó en Burgos, 2018, p. 227).

Esto se puede notar en las reacciones que los hablantes nativos tienen ante un aprendiente de una L2, de este modo, “When native speakers listen to foreign-accented

speech, they do not only judge L2 speech in terms of accentedness, intelligibility and comprehensibility, but they also judge the L2 speaker who produces the speech as a social being (Moyer, 2013)” (como se citó en Burgos, 2018, p. 227). Asimismo, varios investigadores han corroborado este planteamiento:

Extensive research on language attitudes has shown that accents are widely associated with social values like correctness, educatedness, competence, self-confidence and intelligence (Brown, Giles, & Thakerar, 1985), with status and solidarity (Brennan & Brennan, 1981), with status and power (Cargile, 2000; Cargile & Giles, 1998) and with credibility (Lev-Ari & Keysar, 2010) (see also Moyer (2013) for a review of studies investigating evaluative reactions to non-native speech). Several investigations have shown that foreign-accented speech can evoke negative reactions in native listeners, which can be disadvantageous for successful interaction and social acceptance (Brennan & Brennan, 1981; Lippi-Green, 1997; Moyer 2013). (como se citó en Burgos, 2018, p. 227)

Es por estas últimas razones expuestas que, muchos estudiantes de una L2 pueden verse decantados por trabajar y mejorar su pronunciación, con la finalidad de disminuir o eliminar su acento extranjero. Tal como lo enfatiza Burgos (2018), “[...], many L2 learners desire to sound as native as possible eliminating traces of non-nativeness from their speech, for example because this is required for their profession” (p. 37).

Y en definitiva, es también la finalidad de este trabajo, no solo comprobar que el acento extranjero está presente en la producción de los estudiantes de la L2, sino que además, merece ser analizado a profundidad con el objetivo de dar respuestas claras a quienes tienen el deseo de que su pronunciación sea tomada como una carta de presentación adecuada.

2.4.2. Interferencia o transferencia de la L1

Un segundo aspecto clave para esta investigación es la ya muy conocida interferencia de la L1 o también denominada transferencia de la L1, dependiendo de los puntos de vista de diferentes autores.

Para hacer una aproximación más detallada, es necesario hacer un análisis de este elemento desde dos puntos de vista, que aunque similares, presentan vertientes indudablemente interesantes.

De ahí que, tomando como base la causa de este fenómeno, se expone lo siguiente:

[...] La transferencia es una consecuencia del intento del aprendiente de reconocer y producir los elementos de una L2 mediante un sistema previamente establecido, el de su L1. La transferencia permite al aprendiente economizar el esfuerzo de aprendizaje de una L2, ya que cuando encuentra un sonido que no se encuentra en el inventario de su L1, lo sustituye por el sonido de la L1 fonéticamente más próximo. Según esta teoría, los sonidos de la L2 son sustituidos por los de la L1 [...]. (Iruela, 2004, p. 53)

Por otra parte, haciendo alusión a un segundo autor, se complementa la definición de la siguiente manera:

[...] De la obra de Troubetzkoy, lo que parece más relevante para los objetivos de este trabajo es la afirmación de que la percepción se realiza a partir de la L1, de forma que las personas oyen una segunda lengua a través del sistema fónico conocido. El sonido de la L2 se filtra a través del sistema fónico ya establecido y automáticamente queda identificado con un sonido de la lengua propia. Así, los errores surgen porque esta criba no se adapta al sistema de la lengua extranjera. (como se citó en Iruela, 2004, p. 54).

Además de lo dicho, es necesario precisar que la transferencia no solo se limita a la influencia de la L1 sobre la L2. De hecho, es un concepto que abarca mayor extensión cuanto más lenguas se aprendan. De este modo:

Cuando se usa el término transferencia, sólo se suele mencionar o sobreentender la influencia de la lengua materna. Pero conviene tener presente que se trata de una simplificación, ya que al aprender una L3, o una L4, etc., no sólo hay una influencia de la L1, sino que también intervienen, en mayor o menor medida, las otras lenguas ya conocidas por el aprendiente. Es decir, el sistema fónico de la(s) lengua(s) previamente aprendida(s) puede(n) influir en la pronunciación de la nueva lengua que se aprende. Esto implica que el aprendizaje será diferente si se aprende una lengua como L2 o bien como L3. (Iruela, 2004, p. 53)

Por esta razón, los experimentos que serán analizados en el capítulo 3 tendrán en cuenta todas las lenguas habladas por los aprendientes, pues de esta forma se podrán obtener resultados menos sesgados y, por ende, más precisos.

Adicionalmente, en vista de los distintos estudios que se han llevado a cabo a lo largo de la historia, y ante la variedad de criterios sobre lo positiva o negativa que puede llegar a ser la interferencia o la transferencia, se ha decidido adoptar una postura amplia acerca de este fenómeno. Es decir, empleando palabras de Iruela (2004), "En la actualidad se acepta que la influencia de la L1 origina numerosos errores de

pronunciación, probablemente la mayoría. La cuestión reside en investigar cuáles son los elementos que se transfieren” (p. 57).

Dicho esto, la investigación de la transferencia cobra sobrada importancia a lo largo de este trabajo.

2.4.3. Inteligibilidad

Sin duda alguna, este tercer concepto es el que cierra el círculo de la investigación, pues se trata de abordar los experimentos desde todos los flancos posibles. De esta manera, comprobar si se ve afectada o no la inteligibilidad a través del análisis de los datos de audio recopilados constituye uno de los principales propósitos de este estudio y, además, se espera que se pueda corroborar la hipótesis planteada inicialmente con respecto a este campo.

Siendo así, a continuación se exponen los puntos de vista de varios expertos, quienes consideran que la inteligibilidad es un factor determinante a la hora de comunicarse, y por ende, no se debe pasar por alto.

En principio, es factible definir a “la inteligibilidad en relación con los conceptos de comprensibilidad e interpretabilidad” (Iruela, 2004, p. 180). En consecuencia, se explican las características que ilustran de mejor manera la definición global y que representan un análisis pormenorizado de dos aspectos que tienen estrecha relación con esta temática. Así, la inteligibilidad de forma amplia se define como:

[...] la cualidad que permite identificar las palabras en la cadena fónica. Ésta puede resultar confortable o difícil según la cantidad de esfuerzo que requiera al oyente. La *comprensibilidad* afecta al reconocimiento del significado de las frases. En ella interviene el conocimiento del vocabulario y de las formas gramaticales. Por su parte, la *interpretabilidad* se refiere a la intención del hablante y al efecto que pretende producir en el interlocutor con su enunciado. En ella interviene el conocimiento que el oyente tiene del hablante, del contexto de comunicación y de las normas sociales. (Iruela, 2004, p. 180)

Ahora bien, por cuestiones relacionadas netamente con la didáctica de la pronunciación, este trabajo basará sus análisis exclusivamente en la inteligibilidad desde una única perspectiva, teniendo en cuenta que esta se trata de:

[...] hacer transparentes las palabras de los enunciados orales y en facilitar su reconocimiento. Por su parte, otras áreas de la didáctica de lenguas extranjeras inciden en la comprensibilidad y en la interpretabilidad, ya que en éstas

interviene la gramática, la semántica, la pragmática o la sociolingüística. (Iruela, 2004, p. 180)

De ahí que, la definición que más se ajusta a este estudio ha sido dada por los expertos Munro and Derwing (1995) quienes la consideran como “the extent to which a speaker’s message is actually understood by a listener” [...] (Como se citó en Burgos, 2018, p. 122).

Es así como la importancia de analizar este fenómeno ha ido cobrando valor a nivel investigativo y así lo demuestran algunos métodos utilizados en diferentes estudios para medir la inteligibilidad de la L2:

Several methods have been employed in earlier studies. For example, listeners have been asked to orthographically transcribe what they have heard (Bent & Bradlow, 2003; Derwing & Munro, 1997), to identify the phoneme they have heard (Flege, Bohn, & Jang, 1997; Van Wijngaarden, 2011) or to rate intelligibility on a Likert scale (Fayer & Krasinski, 1987). (Como se citó en Burgos, 2018, pp. 122–123)

En este sentido, en lo que respecta a esta investigación, se utilizará el primer método, es decir, oyentes que transcriban los sonidos que escuchan. Además de eso, siguiendo las directrices de varios investigadores, se recurrirá a recolectar este tipo de datos de dos tipos de informantes:

Various studies have relied on the evaluation of experts (Gass & Varonis, 1984; Munro & Derwing, 1995), whereas others have used non-expert native listeners to judge L2 speech, or even to evaluate specific phonetic contrasts (Jułkowska & Cebrian, 2015; Magen, 1998; Van Wijngaarden, 2001). Some studies have taken a mixed approach, employing both experts and non-expert native listeners (Kennedy & Trofimovich, 2008) to rate the intelligibility of L2 speakers. (Como se citó en Burgos, 2018, p. 123)

Dado que los dos tipos de informantes pueden evaluar la inteligibilidad desde diferentes aristas, se considera fundamental incluir ambos análisis en la investigación, tal como lo han sugerido también varios autores.

The advantage of using experts is that they can apply their linguistic knowledge to analyze L2 pronunciations. However, eventually L2 learners in the real world will likely interact with naïve native speakers/listeners when communicating in the L2 and not with a limited group of native experts. For this reason, it is important to involve the evaluation of naïve native speakers/listeners in research that assessed the intelligibility of L2 learners’ speech. Asking a diverse group of naïve native listeners to orthographically transcribe L2 learners’ speech (Bent & Bradlow, 2003; Derwing & Munro, 1997) can help to determine which features of

learner productions may cause intelligibility problems. (Como se citó en Burgos, 2018, p. 123)

2.5. Terminología básica necesaria sobre los sonidos consonánticos

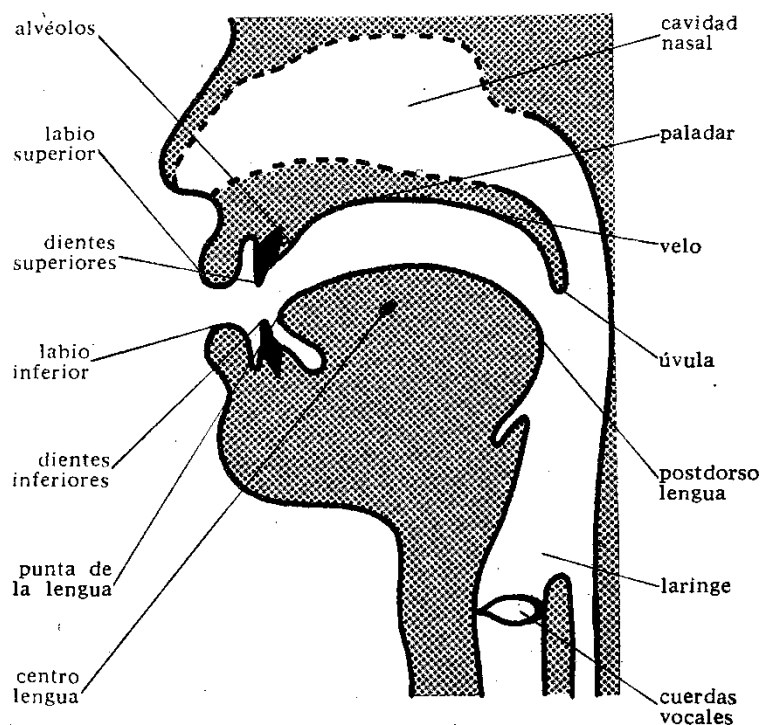
Antes de entrar en materia correspondiente al análisis contrastivo, es imprescindible abordar algunos conceptos que servirán de guía para que el lector logre comprender en su totalidad el léxico técnico que será utilizado desde este apartado en adelante.

2.5.1. Descripción y clasificación de las sonidos consonánticos

Es fundamental ser conscientes de que en la articulación de los sonidos consonánticos intervienen diferentes órganos, por lo tanto, para entender en qué parte específica están ubicados, se presenta a continuación en la Figura 3, un gráfico que muestra los principales articuladores que intervienen en la producción de los sonidos del español, y además, se explicarán las funciones que cada uno desempeña.

Figura 3

Órganos que intervienen en la articulación



De *"Manual práctico de corrección fonética del español"*, por Sánchez & Matilla, 2001, p. 9.

Ahora bien, Hualde (2014) indica que “en la clasificación y descripción de las consonantes se emplean tres parámetros: el modo de articulación, el punto de articulación y la acción de las cuerdas vocales” (p. 27). Por ello, a continuación se explicará el contenido de cada clasificación y su respectiva definición.

2.5.2. El modo de articulación

Como afirma Hualde (2014), este factor se centra en el tipo de obstáculo producido cuando se articulan las consonantes (p. 27). Siguiendo esta línea, se explican 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)

De ahí que, si a las tres posibilidades del articulador activo, se le combinan otras modificaciones, se obtiene una clasificación que indica los siete modos de articulación expuestos a continuación.

- (a) Oclusivas. Consonantes en cuya articulación hacen contacto firme los articuladores, deteniéndose totalmente el flujo del aire. [...]
- (b) Fricativas. En la producción de estas consonantes no se interrumpe totalmente el paso del aire. Por el contrario, el aire se escapa a través de una estrecha constricción entre los articuladores, produciéndose turbulencia o fricción. [...]
- (c) Aproximantes. Si la constricción producida por los articuladores no es suficientemente estrecha como para producir fricción, hablamos de consonantes aproximantes, con lo cual se hace referencia al hecho de que el articulador activo solo se acerca o aproxima al pasivo. [...]
- (d) Africadas. Estos son sonidos consonánticos cuya articulación incluye dos fases: oclusión y suelte fricativo. [...]
- (e) Nasales. Estas consonantes, como las oclusivas, se producen con oclusión completa a través del canal oral, pero permiten el escape del aire a través de la cavidad nasal. Esto se logra mediante el descenso del velo. [...]
- (f) Laterales. Estos son sonidos consonánticos producidos con contacto entre los articuladores en la parte central de la cavidad oral, pero permitiendo el flujo del aire a través de uno o ambos lados. [...]

(g) Vibrantes (róticas). En español hay dos fonemas vibrantes, [...]. La vibrante simple se produce con un solo contacto rápido del ápice con la zona alveolar. La vibrante múltiple se produce con dos o más contactos rápidos. [...] (Hualde, 2014, pp. 28–31)

2.5.3. El punto de articulación

Desde otra perspectiva, el parámetro relacionado con el punto o lugar de articulación “se utiliza para clasificar los sonidos consonánticos teniendo en cuenta los articuladores que se emplean en su ejecución” (Hualde, 2014, p. 33). De este modo, se describen los 7 puntos más generales:

- 1.1 *Bilabiales*. Sonidos producidos al ser cerrada la salida del aire por los labios [...].
- 1.2 *Labiodentales*. El labio inferior toca el borde de los incisivos superiores [...].
- 1.3 *Interdentales*. La punta de la lengua toca el borde de los incisivos superiores [...].
- 1.4 *Dentales*. La punta de la lengua toca la cara interna de los incisivos superiores [...].
- 1.5 *Alveolares*. La punta de la lengua toca los alvéolos de los incisivos superiores [...].
- 1.6 *Palatales*. El predorso de la lengua toca el paladar [...].
- 1.7 *Velares*. El postdorso de la lengua toca el velo del paladar [...]. (Sánchez & Matilla, 2001, p. 13)

A este respecto, hay que destacar que existen otro lugar de articulación que ha sido expuesto por algunos autores para el caso específico de otras lenguas a excepción del español; no obstante, vale la pena mencionar, pues, se encontrará este término en apartados más adelante.

Así, Hualde (2014) describe al punto de articulación “[...] 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” (p. 36).

Además, para facilitar la comprensión de la terminología sobre el punto de articulación, se acompaña la Figura 4, donde se señala cada una de las zonas bucales involucradas.

Figura 4

Zonas bucales que intervienen en la articulación

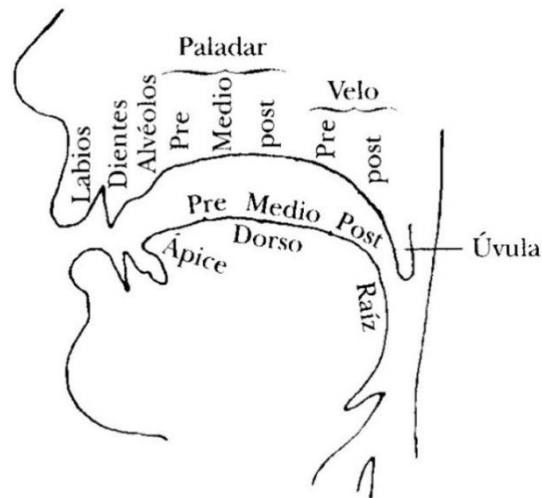


FIG.2.6. Zonas bucales

De *“Principios de fonología y fonética españolas”*, por Quilis, 2010, p. 21.

De igual forma, se incluye la Figura 5, la cual hace una breve introducción sobre el lugar de articulación de los fonemas consonánticos del español.

Figura 5

Lugares de articulación de los fonemas del español

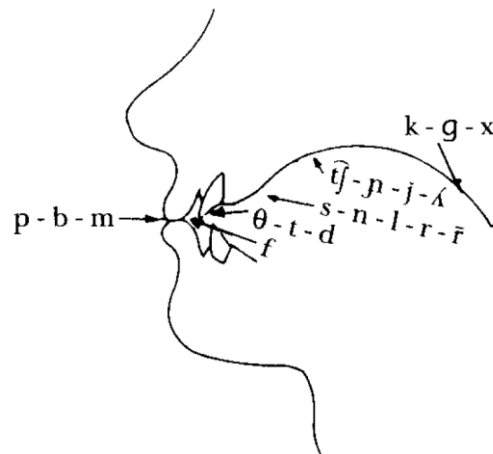


FIG. 2.7. Lugares de articulación

De *“Principios de fonología y fonética españolas”*, por Quilis, 2010, p. 26.

Al mismo tiempo, hay que matizar que debido a que algunos de los sonidos consonánticos del neerlandés requieren del uso de otro punto de articulación que difiere del español, en la Figura 6, se muestra la representación del punto glotal o laríngeo.

Figura 6

Lugares de articulación de los fonemas del neerlandés

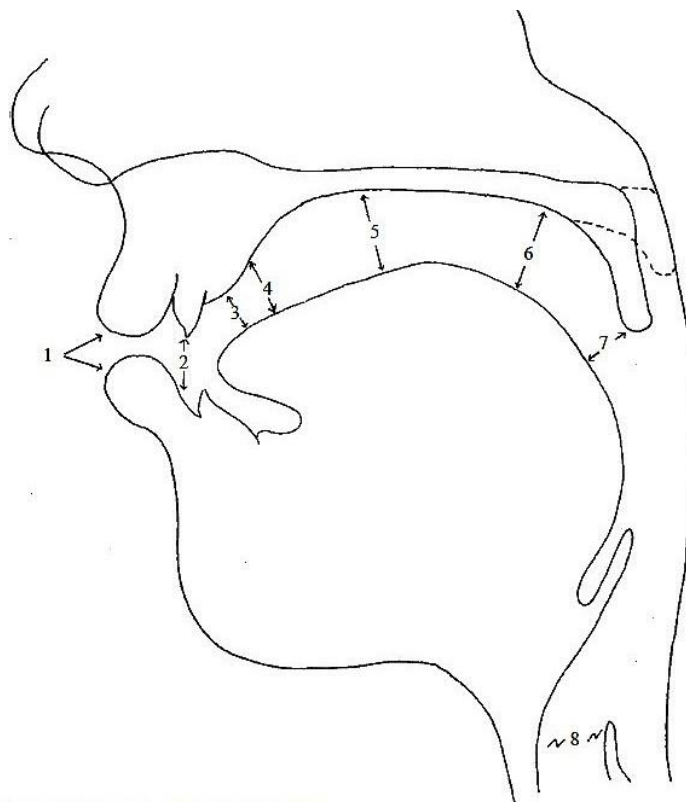


Figure 5.1 Places of articulation (Dutch)

1. Bilabial (lips)
2. Labio-dental (lip and teeth)
3. Alveolar (blade of tongue and alveolar ridge)
4. Alveolo-palatal (blade/front of tongue and rear alveolar ridge/hard palate)
5. Palatal (front of tongue and hard palate)
6. Velar (back of tongue and soft palate)
7. Uvular (back of tongue and uvula)
8. Glottal (vocal folds)

De *"The phonetics of English and Dutch"*, por Collins & Mees, 2003, p. 37.

2.5.4. La acción de las cuerdas vocales

El tercer aspecto que se usa para clasificar a los sonidos consonánticos es la función que cumplen las cuerdas vocales al momento de producir las consonantes. Así, conviene recordar que "Las cuerdas o pliegues vocales son un par de grupos de cartílagos y músculos a ambos lados de la laringe. El espacio entre las cuerdas vocales se conoce como glotis" (Hualde, 2014, p. 37).

Por lo tanto, tomando en cuenta la actividad de las cuerdas vocales, las consonantes se clasifican en:

[...] Articulaciones sordas

Ocurren siempre que la articulación se produce sin vibración de las cuerdas vocales.

[...] Articulaciones sonoras

Se denominan así aquellas articulaciones que se producen con vibración de las cuerdas vocales. En este caso el sonido consta de dos elementos: el sonido producido por la oclusión o fricción del aire en el punto articulatorio, más el efecto sonoro de la vibración de las cuerdas vocales [...]. (Sánchez & Matilla, 2001, p. 14)

Ahora bien, una vez analizada toda la terminología necesaria, el siguiente apartado está destinado al análisis contrastivo propiamente dicho.

2.6. Análisis contrastivo de los fonemas consonánticos del español y el neerlandés

Para el propósito de este estudio se realizará únicamente el análisis de los fonemas consonánticos tanto del español como del neerlandés, con especial énfasis en aquellos sonidos de la lengua española que por su condición de nuevos o muy similares con respecto al inventario neerlandés, tienden a causar dificultades de pronunciación al momento de ser articulados por los estudiantes holandeses. Adicionalmente, cabe resaltar que se tratará de forma sucinta los diferentes alófonos del español; aunque no se ahondará demasiado en la totalidad de sonidos del neerlandés, teniendo en cuenta que esta investigación está orientada a que los estudiantes holandeses aprendan los sonidos de la LE y más no los de su L1.

2.6.1. Sistema fonológico del español estándar

Consecuentemente, teniendo en cuenta los tres parámetros de la clasificación de los sonidos consonánticos, en la figura 7, se muestra el inventario estándar de los 19 principales fonemas consonánticos del español de acuerdo con varios expertos:

[...] includes the main consonant phonemes of the language according to their articulatory features, taking into account classifications by Quilis (1993), Martínez-Celdrán et al. (2003), Hualde (2005), and Morgan (2010), among others. It should be noted that there is dialectal variation in the Spanish consonantal phonemic inventory, and the parentheses around some of the consonants in Table 8.1 (/θ, ʎ/) denote that they are present only in some dialects,

[...]. In some cases, the classification of certain sounds is the subject of debate in the literature, most notably the palatal obstruent /j/¹, [...]. (como se citó en Geeslin, 2018, pp. 165–166)

Paralelamente, hay que resaltar que dependiendo de la variedad de español que se exponga, el número de fonemas podría variar, en este sentido, se resume de la siguiente manera:

[...] En las regiones donde se hace la distinción entre /s/, grafía **s**, y /θ/, grafías **c**, **z**, el sistema consonántico de la lengua española consta de 19 unidades. Estas regiones corresponden, en general, al centro y norte peninsulares. [...]

[...] En las regiones donde no se hace la distinción entre /s/ y /θ/, el sistema consonántico [...] consta de 18 unidades. En estas regiones no existe el fonema interdental fricativo sordo /θ/, como resultado de una larga evolución que acabó imponiendo /s/. Las hablas donde este proceso se ha cumplido son **seseantes**, y corresponden al Sur peninsular, Canarias e Hispanoamérica. (Vaquero de Ramírez, 1996, p. 24)

Figura 7

Inventario de los fonemas consonánticos del español

Table 8.1 *Main Spanish consonant phonemes*

Sounds on the left-hand side of any given cell are voiceless and those on the right are voiced.

	bilabial	labiodental	interdental	dental†	alveolar	alveopalatal	palatal	velar
Stop	p b			t d			ɟ k g	
Fricative		f	(θ)		s			x
Affricate						tʃ		
Nasal	m				n		ɲ	
Lateral					l		(ʎ)	
Tap					r			
Trill					r			

† I omit the dental diacritic from /t, d/ in the rest of the chapter, following other authors' practice (e.g. Hualde 2005).

De *"The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics"*, por Geeslin, 2018, p. 166.

¹ El fonema oclusivo palatal sonoro /j/ puede encontrarse con un símbolo y una realización diferente de acuerdo con otros autores, como por ejemplo, con la fricativa palatal /j/. Por ende, el uso de cualquiera de estos dos símbolos en la bibliografía o en los análisis de este trabajo, no representa ninguna alteración.

Adicionalmente, en la Figura 8, se incluye un listado de palabras con la correspondencia ortográfica entre las grafías del alfabeto español con el respectivo fonema:

Figura 8

Correspondencia entre las grafías del alfabeto español con sus fonemas

<i>Segmento</i>	<i>Grafías</i>
p	<i>p</i> como en <i>capa</i>
b	<i>b</i> como en <i>haba</i> ; <i>v</i> como en <i>vino</i>
m	<i>m</i> como en <i>ama</i>
f	<i>f</i> como en <i>fama</i>
θ	<i>z</i> como en <i>azada</i> ; <i>c</i> como en <i>celo</i> o <i>cielo</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>
ɲ	<i>ñ</i> como en <i>añada</i>
ʎ	<i>ll</i> como en <i>malla</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>
g	<i>g</i> como en <i>haga</i> ; <i>gu</i> como en <i>guiso</i> o <i>guerra</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>

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

2.6.2. Sistema fonológico del neerlandés estándar

Por otra parte, en la Figura 9, se presenta el esquema correspondiente a los 19 fonemas consonánticos del neerlandés, que es ciertamente la clasificación en la que la mayoría de los expertos están de acuerdo, como se explica a continuación:

Fonologen variëren soms in hun oordeel over het aantal medeklinkers in het Nederlands, maar de meerderheid is het erover eens dat het Nederlands negentien inheemse medeklinkers kent. Dat zijn er niet zo gek veel meer dan klinkers. Daarmee is het Nederlands vrij uniek, want veel talen hebben veel meer medeklinkers dan klinkers. (Jansen et al., 2017, p. 50)

Phonologists sometimes have different views on the number of consonants in the Dutch language, but the majority agrees that Dutch has 19 native consonants.

This is not much more than the number of vowels, which makes Dutch quite unique, since many languages have significantly more consonants than vowels.
(Traducción mía)

Figura 9

Inventario de los fonemas consonánticos del neerlandés

DE NEDERLANDSE MEDEKLINKERS							
① Medeklinkers die je vormt met beide lippen op elkaar. ② Medeklinkers die je vormt met je boventanden op je onderlip. ③ Medeklinkers die je vormt met je tong tegen je tandkas, het richeltje achter je tanden. ④ Medeklinkers die je vormt door je tong op te tillen in de richting van je harde verhemelte. ⑤ Medeklinkers die je vormt door je zachte verhemelte op te heffen zodat er geen lucht naar je neusholte ontsnapt. ⑥ Medeklinker die je vormt door je huig, achter in je keel, te laten trillen in een gleufje van je tong, die je achterwaarts opheft. ⑦ Medeklinkers die je vormt in je strottenhoofd, diep in je keel dus.							
Waar vorm je de medeklinkers?	Hoe vorm je de medeklinkers?						
	Plofklanken		Wrijfklanken		Neusklanken	Vloeiklanken	Glijklanken
	stemloos	stemhebbend	stemloos	stemhebbend	altijd stemhebbend	altijd stemhebbend	altijd stemhebbend
bilabiaal ①	[p]	[b]			[m]		Belgisch-Nederlandse [v]
labio-dentaal ②			[f]	[v]			Nederlands-Nederlandse [v]
alveolair ③	[t]	[d]	[s]	[z]	[n]	[l] en tongpunt-[r]	
palataal ④							[j]
velair ⑤ uvulair ⑥	[k]		[χ]	[ʁ]	[ŋ]	huig-[r]	
glottaal ⑦			[h]				

De "Atlas van de Nederlandse Taal", por Jansen et al., 2017, p. 50.

Las consonantes holandesas

- ① Consonantes que se forman con ambos labios juntos.
- ② Consonantes que se forman con los dientes superiores en el labio inferior.
- ③ Consonantes que se forman con la lengua contra la cavidad de los dientes, el borde detrás de los dientes.
- ④ Consonantes que se forman al levantar la lengua hacia el paladar duro.
- ⑤ Consonantes que se forman al levantar el paladar blando para que no se escape el aire a la cavidad nasal.
- ⑥ Consonantes que se forman al hacer que la úvula, ubicada en la parte posterior de la garganta, golpee la parte posterior de la lengua.
- ⑦ Consonantes que se forman en la laringe, muy profundas en la garganta.

¿Dónde se forman las consonantes?	¿Cómo se forman las consonantes?						
	Oclusivas		Fricativas		Nasales	Líquidas	Aproximantes/Deslizantes
	Sordas	Sonoras	Sordas	Sonoras	Siempre sonoras	Siempre sonoras	Siempre sonoras
bilabial ①	[p]	[b]			[m]		[ʋ] Neerlandés de Bélgica
labiodental ②			[f]	[v]			[ʋ] Neerlandés de Países Bajos
alveolar ③	[t]	[d]	[s]	[z]	[n]	[l] y [r] con punta de la lengua	
palatal ④							[j]
velar ⑤	[k]		[x]	[ɣ]	[ŋ]		
uvular ⑥						[r] con úvula	
glotal ⑦			[h]				

(Traducción mía)

Ahora bien, del mismo modo como en el caso del español, es preciso tener presente la correspondencia ortográfica entre las grafías del alfabeto del neerlandés con el respectivo fonema que las representa, tal como se muestra en la Figura 10:

Figura 10

Correspondencia entre las grafías del alfabeto neerlandés con sus fonemas

HET NEDERLANDS TELT NEGENTIEN VERSCHILLENDE MEDEKLINKERS		Traducción:
[p]	▶ <u>p</u> lechtig	El neerlandés tiene 19 consonantes diferentes
[b]	▶ <u>b</u> eloftévol	→ solemne
[f]	▶ <u>f</u> rivoöl	→ prometedor
[v]	▶ <u>v</u> adsig	→ frívolo
[m]	▶ <u>m</u> ondig	→ flácido
Belgisch-Nederlandse [ʋ]		→ mayor de edad
Nederlands-Nederlandse [ʋ]	▶ <u>w</u> ankelmoedig	→ vacilante
[t]	▶ <u>t</u> reurig	→ triste
[d]	▶ <u>d</u> aadkrachtig	→ decisivo
[s]	▶ <u>s</u> ierlijk	→ agraciado
[z]	▶ <u>z</u> edig	→ modesto
[n]	▶ <u>n</u> atuurlijk	→ naturalmente
[l]	▶ <u>l</u> anderig	→ tedioso
tongpunt-[r] / huig-[r]	▶ <u>r</u> usteloos	→ inquieto
[k]	▶ <u>k</u> wiek	→ ágil
[x]	▶ <u>ch</u> aotisch	→ caótico
[ɣ]	▶ <u>g</u> eorganiseerd	→ organizado
[ŋ]	▶ <u>h</u> angerig	→ lento
[h]	▶ <u>h</u> onkvast	→ vagabundo
[j]	▶ <u>j</u> olig	→ alegre

De “Atlas van de Nederlandse Taal”, por Jansen et al., 2017, p. 51.

2.6.3. Fonemas del español sin correspondencia en neerlandés

De acuerdo con la comparación fonológica de las consonantes de las dos lenguas, se ha determinado que 7 fonemas del español no pertenecen al sistema del neerlandés, tal como se explica en la Tabla 1.

Tabla 1

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 (caro)
/tʃ/	Africada alveopalatal sorda	ch
/ɟ/	Oclusiva palatal sonora	y / hi+e
/ɲ/	Nasal palatal sonora	ñ
/ʎ/	Lateral palatal sonora	ll
/g/	Oclusiva velar sonora	g+a, o, u / gu+e, i

Adaptación de: “*The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*”, por Geeslin, 2018, p. 166; “*La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, pp. 184–208; y “*Atlas van de Nederlandse Taal*”, por Jansen et al., 2017, p. 50.

2.6.4. Fonemas del neerlandés sin correspondencia en español

Asimismo, en la Tabla 2, se ha comprobado que 7 fonemas consonánticos del neerlandés, no tienen correspondencia con el sistema fonológico del español.

Tabla 2

Correspondencia de fonemas neerlandés-español

Fonema	Tipo	Grafías	Casos especiales
/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 siempre sonora	ng	n (delante de consonantes velares)
/ʋ/	Aproximante labiodental siempre sonora	w	uw (después de ie y ee)
/j/	Aproximante palatal siempre sonora	j	i (después de vocales), ij (en nombres propios), y, ill

Adaptación de: “*Atlas van de Nederlandse Taal*”, por Jansen et al., 2017, p. 50; “*The Phonology of Dutch*”, por Booij, 1999, p. 182; y “*The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*”, por Geeslin, 2018, p. 166.

2.6.5. Estudio comparativo español-neerlandés

Una vez que en el apartado anterior se ha realizado un análisis general concerniente al inventario estándar de las dos lenguas, es necesario resaltar otras diferencias, y para ello, se harán comparaciones más detalladas, cuya relevancia se aprecia en palabras de Vicente Álvarez (1995), quien enfatiza que “Un estudio comparativo de los sistemas fonológicos [...] debe tener presente las leyes fonotácticas de ambas lenguas” (p. 94).

Lo que significa que, no solo se debe conocer los fonemas de las dos lenguas, sino también distinguir cómo usarlas adecuadamente en sus diferentes realizaciones y contextos. De ahí que, no hay que olvidar uno de los fenómenos que han motivado la realización de esta investigación, pues:

Al aprender una lengua extranjera se tiende, de forma automática, a trasladar, a transferir los hábitos de pronunciación de la lengua materna (L1) a los de la lengua objeto de estudio (L2). Este fenómeno se ha denominado transferencia, en la lingüística moderna. (Vicente Álvarez, 1995, p. 94)

Ahora bien, el resultado de esta transferencia de la L1, puede presentar dos escenarios distintos para los aprendientes de la L2, por una parte, en forma positiva; y por otra parte; de manera negativa (Vicente Álvarez, 1995, p. 94). Siendo así, a continuación se detallan las posibles consecuencias:

[...] Se habla de una influencia positiva, cuando las dos lenguas coinciden en la realización del mismo sonido. En el caso contrario, cuando un mismo sonido posee distintas realizaciones en ambas lenguas, la influencia es negativa, produciendo, por lo general, faltas típicas de pronunciación. En este caso se habla de interferencias. A veces, la gran similitud de un sonido en las dos lenguas, puede tener consecuencias negativas y ser origen de interferencias, al ser interpretado por el estudiante como idéntico al de su lengua materna. Esto es lo que en alemán se denomina “Kontrastmangel” (deficiencia contrastiva). (Vicente Álvarez, 1995, p. 94)

Por esta razón, Vicente Álvarez (1995) agrega que para poder corregir estas interferencias desde la perspectiva de la didáctica, se lo debe hacer de forma progresiva, tomando en cuenta el nivel del estudiante dentro de su proceso de aprendizaje (p. 94).

2.6.5.1. Análisis comparativo de los fonemas

En consecuencia, se realiza el análisis de los fonemas consonánticos de las dos lenguas tomando en cuenta tres parámetros distintos: los fonemas nuevos de la L2 sin correspondencia con la L1, la influencia positiva y la influencia negativa, esta última también llamada interferencia.

En primer lugar, es necesario resaltar que los fonemas nuevos del español que no tienen correspondencia con el holandés, pueden ser una primera causa de aparición de dificultades en la pronunciación, tal como lo afirma Gil Fernández (2007), al mencionar que [...] “La complejidad intrínseca de algunos sonidos o de algunos contrastes por completo nuevos para el estudiante” (p. 500), es considerada una de las principales problemáticas que deben enfrentar los aprendientes.

Lo que significa que estos son los sonidos obtenidos a partir de la primera comparación realizada entre los dos sistemas fonológicos en el apartado 2.6.3 y representan un total de 7 fonemas consonánticos: /θ/, /r/, /tʃ/, /ɟ/, /ɲ/, /N/, /g/; dicho de otro modo, estos conforman la primera categoría de sonidos que, dependiendo de la complejidad de su realización según uno u otro aprendiente, se esperaría que fueran difíciles de articular por los estudiantes holandeses. Además, se enfatiza esta idea teniendo en cuenta que:

[...] 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. (Gil Fernández, 2007, p. 502).

En segundo lugar, desde otra perspectiva, la de la influencia de la L1, y de acuerdo con el criterio de la influencia positiva, en la Tabla 3, se presentan los fonemas que encajan en esta categoría. Entiéndase que estos sonidos tienen la misma realización tanto en español como en neerlandés. Para dicha comparación se seguirá el orden de la clasificación de las consonantes correspondiente al modo y el punto de articulación, además de la acción de las cuerdas vocales.

Tabla 3

Influencia positiva determinada por la igualdad en la realización de los fonemas de la L1 y la L2

Fonema	Modo de articulación L1 y L2	Punto de articulación L1 y L2	Acción 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 / x (mexicano)
/m/	Nasal	Bilabial	Sonora	m	-	m
/n/	Nasal	Alveolar	Sonora	n	-	n
/l/	Lateral	Alveolar	Sonora	l	-	l

Adaptación de: “*Atlas van de Nederlandse Taal*”, por Jansen et al., 2017, p. 50; “*The Phonology of Dutch*”, por Booij, 1999, p. 182; “*The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*”, por Geeslin, 2018, p. 166; y “*La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, pp. 184–208.

Siendo así, se resume que los fonemas que tienen la misma realización en las dos lenguas y además tienen idéntica correspondencia ortográfica son 4, /p/, /m/, /n/ y /l/, por ende, vale la pena señalar que estos sonidos, de forma muy general, supondrán una influencia positiva para los estudiantes.

Sin embargo, hay otros fonemas que a pesar de tener la misma realización tanto en español como en neerlandés, su correspondencia ortográfica no necesariamente coincide, lo que podría significar que los aprendientes confundan el sonido en caso de desconocer todos los contextos en los que estos pueden ser articulados en español. Por tanto, los sonidos que podrían generar estas dificultades son 5: /b/, /k/, /f/, /s/, y /x/.

Es necesario tener presente que este fenómeno puede suceder y es así como en palabras de Gil Fernández (2007), se describe como “Un error, [...], de *hiperdiferenciación* fonológica [...] consistente en atribuir a las grafías “v” castellanas un fonema /v/, distinto del fonema /b/ con el que realmente se corresponden e inexistente

en el sistema fonológico español estándar” (p. 500). Citando este como uno de los ejemplos más relevantes. Por lo tanto, se hace imprescindible tener muy presente este tipo de dificultades.

En tercer lugar, en la Tabla 4, se analiza la influencia negativa de la L1, mejor conocida como interferencia. En otras palabras, se trata de los sonidos que pueden diferir ya sea en su realización como también en lo que respecta a su correspondencia ortográfica. Para ello, se usarán los tres parámetros de clasificación de las consonantes, al igual que en el análisis precedente.

Tabla 4

Influencia negativa determinada por la disimilitud en la realización de los fonemas de la L1 y la L2

Fonema	Modo de articulación	Punto de articulación neerlandés	Punto de articulación español	Acción cuerdas vocales	Grafía en neerlandés	Casos especiales neerlandés	Grafía 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 punta de lengua	Alveolar		Sonora	r	-	
/r/	Vibrante múltiple uvular	Uvular		Sonora	r	-	

Adaptación de: “*Atlas van de Nederlandse Taal*”, por Jansen et al., 2017, p. 50; “*The Phonology of Dutch*”, por Booij, 1999, p. 182; “*The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*”, por Geeslin, 2018, p. 166; y “*La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, pp. 184–208.

En síntesis, se encaja en esta categoría a los fonemas: /t/, /d/, y /r/ con sus distinciones específicas. Lo cual significa que estos sonidos, efectivamente, podrían generar interferencias en la producción de los alumnos y, por ende, estos también representan dificultades de pronunciación. Adicionalmente, esto coincide con lo que se sugiere a continuación:

Ya en el nivel puramente fonético, entre las lenguas se dan diferencias articulatorias de matiz que condicionan la producción correcta de los aprendices: [...]. Son pequeñas variaciones no demasiado importantes [...], que ni impiden ni dificultan la comunicación, pero que confieren a la producción de los alumnos

de español un acento alejado en mayor o menor grado del nativo. (Gil Fernández, 2007, pp. 501–502)

2.6.5.2. Análisis comparativo de los alófonos

Algo semejante ocurre con los alófonos, pues, efectivamente, en esta dimensión más detallada también ocurren los errores y las dificultades, así lo expone Gil Fernández (2007), “El cambio alofónico de las diferentes unidades también está sujeto a la interferencia de la lengua nativa. Determinados sonidos consonánticos permiten en castellano un amplio margen de variación en su realización” (pp. 500-501).

Por consiguiente, en este punto es conveniente introducir a los alófonos, los cuales actúan en calidad de “[...] variantes fónicas contextuales de un fonema. [...] También se llaman variantes combinatorias, pues no dependen del hablante sino del contexto lingüístico” (Gómez Torrego, 2000, p. 392), por lo tanto, es importante resaltar el rol relevante que cumplen en la adecuada pronunciación del español como lengua extranjera.

Por tanto, la explicación detallada de los sonidos alofónicos que será presentada de acuerdo con el criterio del modo de articulación, permitirá concienciar acerca de su existencia, facilitar el proceso de distinción y, consecuentemente, esto favorecerá a su asimilación y adecuado uso de los sonidos de los diferentes fonemas.

Siendo así, en la primera parte, tomando en cuenta que esta investigación va dirigida a estudiantes holandeses que están en proceso de aprender el español, se vuelve imprescindible que se haga una explicación minuciosa de los alófonos de esta lengua en los diferentes contextos en los que se producen, esto debido a que “The allophones are easily placed in phoneme categories by a native speaker, but learning to do this is one of the chief problems of the learner of a foreign language” (Collins & Mees, 2003, p. 11).

Mientras que, en la segunda parte, se detallarán los alófonos correspondientes al neerlandés, pero únicamente aquellos que de acuerdo con los análisis comparativos realizados en los anteriores apartados, podrían suponer cierto grado de variación alofónica o dialectal y, por ende, también de aparición de dificultades.

Adicionalmente, vale la pena aclarar que con la finalidad de seguir un solo patrón de análisis del neerlandés, se usará lo que se considera su variedad estándar, debido a la relevancia que esta supone a nivel sociolingüístico, como se afirma en:

[...] In the Netherlands, it is fair to say that one variety of Dutch can be regarded as being connected with the better-off section of the population. As a result, it has tended to become what is termed the **prestige dialect**, i.e. a standard variety of the language which is highly regarded even by those who do not speak it, and which is associated with high status, education, and wealth. This dialect of Dutch is called **ABN** or **Algemeen Beschaafd Nederlands**. Unlike the others mentioned above, it is not a regional dialect, and even though it probably has more speakers in the provinces of Noord-Holland, Zuid-Holland and Utrecht (especially in the Randstad), this perhaps only reflects the economic development of that part of the Netherlands. (Collins & Mees, 2003, pp. 4–5)

Dicho esto, a continuación se explican los alófonos del español en sus correspondientes categorías, junto con las respectivas aclaraciones con respecto al neerlandés:

- Consonantes oclusivas

Español:

Para empezar, en la Figura 11, se muestran:

- Los fonemas que tienen una sola realización son: /p/ y /k/.
- Los fonemas con variación alofónica son: /t/, /b/, /d/ y /g/, con dos alófonos cada uno.

Neerlandés:

- De acuerdo con el criterio de variación alofónica: “/p, b/. [...] There is no place variation of significance” (Collins & Mees, 2003, p. 193).
- De acuerdo con la variación del acento: “Northern and eastern accents of the Netherlands have aspirated plosives [ph, th, kh] similar to English. [...] Southern accents of the Netherlands and most Belgian varieties have very tense fortis and strongly voiced lenis plosive consonants” (Collins & Mees, 2003, pp. 195–196).

Figura 11

Cuadro de fonemas y alófonos oclusivos del español

FONEMA	ALÓFONO	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/p/	bilabial oclusivo sordo	En todos los contextos: <i>pasar, apuro, apto, reptil,</i> <i>cápsula, inepto, septiem-</i> <i>bre, suscriptor</i>	[p]	[p]	p
/t/	dental oclusivo sordo	En todos los contextos salvo detrás de [θ]: <i>tris-</i> <i>teza, tinta, partido, atlas,</i> <i>ritmo, atmósfera, atlántico</i>	[t]	[t]	t
	interdental oclusivo sordo	Detrás de [θ]: <i>hazte, paz</i> <i>terrenal, luz tibia, cruz ta-</i> <i>llada</i>	[ɾ]	[ɾ]	t
/k/	velar oclusivo sordo	En todos los contextos: <i>cauto, queso, quieto, coma,</i> <i>cuento, loco, cinco, actor,</i> <i>doctor, pacto, efecto, frac,</i> <i>bloc, 'okupa', kayak</i>	[k]	[k]	c+a, o, u qu + e, i k
/b/	bilabial oclusivo sonoro	Inicio de palabra tras pausa: <i>vale, vive, bola,</i> <i>wagneriano, blanco, bu-</i> <i>que, brazo</i> Detrás de consonante nasal: <i>un buen baile, en-</i> <i>viar, pan blanco</i>	[b]	[b]	b /v (w)
	bilabial aproximan- te sonoro	En el resto de los con- textos: <i>avión, aviso, abu-</i> <i>so, abono, alba, árbol,</i> En posición final de sí- laba o palabra: <i>observar,</i> <i>ábside, obviar, subyugar,</i> <i>Job, Jacob</i>	[β]	[ɸ]	b /v
/d/	dental oclusivo sonoro	Inicio de palabra tras pausa: <i>doble, diciembre</i> Detrás de consonante nasal: <i>conde, un día</i> Detrás de consonante lateral: <i>falda, el domingo</i>	[d]	[d]	d
	dental aproximan- te sonoro	En el resto de los con- textos: <i>escudo, tu dinero,</i> <i>madre, los dos,</i> <i>adjetivo, admirable, to-</i> <i>madlo, adscrito, afectado,</i> <i>libertad</i>	[ð]	[ɖ]	d

/g/	velar oclusivo sonoro	Inicio de palabra tras pausa: <i>goma, ganancia, guerra, gobierno</i> Detrás de consonante nasal: <i>rango, venganza, tengo, un grado, sangre</i>	[g]	[g]	g+a, o, u gu+ e, i
	velar aproximan- te sonoro	En el resto de los con- textos: <i>agua, aguijón, arruga, llegada, llegue, rasguño, alegre, digno, mayorazgo</i>	[ɣ]	[g]	g+a, o, u gu+ e, i

Figura 5. Cuadro de los alófonos de /b/ /d/ /g/ /p/ /t/ /k/ en sus contextos

De “La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, pp. 184–185.

- Consonantes fricativas

Español:

En la Figura 12, se muestran:

- El fonema que tiene una sola realización es: /f/.
- Los fonemas con variación alofónica son: /θ/ con 2 alófonos, /s/ con 4 y /x/ con 2.

Neerlandés:

No hace falta la comparación.

Figura 12

Cuadro de fonemas y alófonos fricativos del español

FONEMA	ALÓFONO	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/f/	labiodental fricativo sordo	En todos los contextos: <i>fá- cil, forma, ofrecer, flaqueza, huérfano, desfigurar, esfinge, ánfora, infame.</i>	[f]	[f]	f
/θ/	interdental fricativo sordo	En posición inicial de sí- laba: <i>zapato, cera, cine, zoo, zueco, hacer, vecino, pereza</i> posición final de sílaba seguida de una consonan- te sorda o de pausa: <i>cruz, bizco</i>	[θ]	[θ]	z+a, o, u c+ e, i
	interdental fricativo sonorizado	En posición final de síla- ba seguida de consonante sonora: <i>juzgar, diezmo, luz blanca, luz dorada, luz roja, luz negra, luz limpia,</i>	[ð]	[z]	z

/s/	alveolar fricativo sordo	En posición inicial de sí- laba posición final de sílaba seguida de una consonan- te sorda o de pausa	[s]	[s]	s
	alveolar fricativo sonorizado	en posición final de sílaba seguida de una consonan- te sonora	[z] /[ʒ]	[ʒ] [z]	s
	dental fricativo sordo	T.N.T.: Posición final de sílabas seguida de /θ t/: <i>hasta, costa, pastor, ascender,</i> <i>escena</i>	[s̺]	[s̺]	s
	dental fricativo sonorizado	T.N.T.: Posición final de sílabas seguida de /d/: <i>des- deñar, los dedos</i>	[ʒ̺]	[z̺]	s
/x/	velar fricativo sordo	En todos los contextos: <i>rojo,</i> <i>fingir, abjurar, regimiento, ge- nial, jarro, navaja, jugador</i>	[x]	[x]	g/j + e, i j + a, o, u
	uvular fricativo sordo	ante vocal velar o ante se- miconsonante velar: <i>ajo, a</i> <i>jugar, juego</i>	[χ]	[χ]	j+ o, u, [w]

Figura 9. Alófonos fricativos en sus contextos

De “*La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, pp. 191–192.

- Consonantes africadas

Español:

En la Figura 13, se muestran:

- El fonema que tiene una sola realización es: /tʃ/.
- El fonema con variación alofónica es: /j/ con 2 alófonos.

Neerlandés:

Al no haber estos sonidos en su inventario, no existe posibilidad de comparación.

Figura 13

Cuadro de fonemas y alófonos africados del español

FONEMA	ALÓFONO	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/tʃ/	(alveolo)-palatal africado sordo	En todos los contextos: <i>chico, muchacho, concha, hacha,</i>	[tʃ̥]	[ç̥]	ch
/j/	palatal aproximante sonoro	En el resto de contextos	[j]	[y]	y hi+e
	(alveolo)-palatal africado sonoro	Posición inicial de sílaba: <i>yo, hielo, yeso</i> Detrás de nasal: <i>cónyuge, un hielo</i> Detrás de lateral: <i>el hielo, el yate</i>	[d͡ʒ]	[ȷ̃]	y hi+e

Figura 13. Los sonidos africados en sus contextos

De “La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, p. 198.

- Consonantes nasales

Español:

En la Figura 14, se muestran:

Para la clasificación articulatoria de los sonidos nasales del español se distingue entre, pues, la posición silábica prenuclear o explosiva (inicial de sílaba o de palabra, tras pausa) y la posición silábica postnuclear o implosiva (posición final de sílaba o de palabra). (Collins & Mees, 2003, p. 200)

- En posición inicial de sílaba o palabra, los fonemas que tienen una sola realización son: /m/, /n/ y /ɲ/ (Collins & Mees, 2003, p. 200).
- Los alófonos nasales, teniendo en cuenta la posición silábica postnuclear o implosiva son 7 en total (Collins & Mees, 2003, pp. 201–202).

Neerlandés:

No hace falta la comparación.

Figura 14

Cuadro de fonemas y alófonos nasales del español

FONEMA	ALÓFONO	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/ m /	bilabial nasal	Posición inicial de sílaba: madre, amor, coma, enmienda, un paso,	[m]	[m]	m
/ n /	alveolar nasal	Posición inicial de sílaba: nadie, <i>cena</i> , <i>cana</i> Posición final absoluta (seguida de pausa): <i>con</i> , <i>sin</i> , <i>álbum</i> , <i>ultimátum</i> , <i>referéndum</i>	[n]	[n]	n m
/ ɲ /	palatal nasal	Posición inicial de sílaba: <i>ñu</i> , <i>ñandú</i> , <i>eñe</i>	[ɲ]	[ɲ̟]	ñ
/-nasal/	bilabializado nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguida de una consonante bilabial /b, p, m/: <i>campo</i> , <i>envío</i> , <i>con placer</i> , <i>complacer</i> , <i>conmigo</i>	[m̠]	[m̠]	m n
	labiodentalizado nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguida de una consonante labiodental /f/: <i>enfermo</i> , <i>un farol</i>	[ɱ̠]	[ɱ̠]	n
	interdentalizada nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguida de una consonante interdental /θ/: <i>encierro</i> , <i>un cerro</i>	[ɳ̠]	[ɳ̠]	n
	dentalizada nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguida de una consonante dental /d, t/: <i>un diente</i> , <i>andante</i>	[ɳ̠]	[ɳ̠]	n
	alveolar nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguido de consonante alveolar /s, l, r, n/: <i>cansar</i> , <i>con nadie</i> , <i>sonrisa</i> , <i>un ruso</i>	[n̠]	[n̠]	n
	palatalizada nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguida de una consonante palatal /tʃ, ʃ, ʎ/: <i>ancho</i> , <i>un llavero</i> , <i>un yate</i> , <i>conyuge</i> ,	[nʲ]	([ɲ̟])	n
	velarizada nasal	Posición implosiva (final de sílaba) seguida de una consonante velar /g, k, x/: <i>un cuento</i> , <i>un guante</i> , <i>un gigante</i> , <i>hongo</i> , <i>banca</i> , <i>ángel</i>	[ŋ̠]	[ŋ̠]	n

Figura 15. Alófonos nasales en sus contextos

De “*La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, pp. 202–203.

- Consonantes laterales

Español:

En la Figura 15, se muestran:

- El fonema que tiene una sola realización es: /l/.
- El fonema con variación alofónica es: /l/, con 4 alófonos (Gómez Torrego, 2000; Quilis, 2010).

Con respecto a este último fonema, es fundamental aclarar que, en términos de fonética general, “se suelen distinguir dos tipos de laterales alveolares: clara y oscura (o velarizada)”. (Martínez, 2003, p. 40)

Así, en la Figura 16 y 17 se puede observar la diferencia que se produce en la disposición articulatoria al utilizar estas dos diferentes laterales.

Cabe hacer la anotación acerca de la confusión que suele darse entre el español y otros idiomas, como el inglés, a propósito de este tipo de variantes:

En inglés, /l/ tiene un alófono “claro” [l], como en *light*, y uno “oscuro” o velarizado [ɫ], como en *tail*, con una obstrucción secundaria en la zona velar, que se produce acercando el dorso de la lengua al velo. En la mayoría de las variedades del inglés la [l] “clara” aparece en el ataque silábico y la “oscura” [ɫ] en la coda, aunque hay hablantes que tienen una [ɫ] velarizada en todos los contextos. En español, por el contrario, /l/ es siempre “clara”. Se articula siempre sin velarización, tanto en el ataque como en la coda: *lata* [láta], *tal* [tál]. La posición del dorso para la /l/ del español es similar a la de la vocal /e/. (Hualde, 2014, p. 178).

Neerlandés:

- De acuerdo con el criterio de variación alofónica:
In (NL) ABN, /l/ is clear [l] before vowels; and dark [ɫ] before consonants and pause. Intervocalic /l/ varies, tending to be clear, except after open back vowels, e.g. *holle* [ˈhɔlə], *getallen* [xəˈtəlɐ]. However, some speakers have dark [ɫ] in *all* intervocalic contexts. [...] (Collins & Mees, 2003, p. 197)
- Con respecto a la variación del acento: “1. Many Dutch accents have dark [ɫ] in all contexts, e.g. Rotterdam, Amsterdam. [...] 2. Some accents in the eastern regions along the German border (e.g. around Nijmegen) have clear [l] in all contexts” (Collins & Mees, 2003, p. 197).

Figura 15

Cuadro de fonemas y alófonos laterales del español

FONEMAS	ALÓFONOS	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/l/	alveolar lateral	Posición inicial de sílaba: <i>lado</i> , <i>cola</i> , <i>sol</i> , <i>isla</i> , Grupos iniciales de sílaba: b/p/g/k/f + /l/ + vocal: <i>blanco</i> , <i>contemplar</i> , <i>globo</i> , <i>clavo</i> , <i>flaco</i> posición final ante consonante no interdental, dental o palatal y final absoluta: <i>sol</i> , <i>chacal</i> , <i>vulgo</i> , <i>falsedad</i>	[l]	[l]	l
	interdental lateral	Posición final de sílaba seguida de consonante interdental: <i>calzar</i> , <i>el cine</i>	[ɭ]	[ɭ]	l
	dental lateral	Posición final de sílaba seguida de consonante dental /d/ o /t/: <i>alto</i> , <i>falda</i>	[ɮ]	[ɮ]	l
	palatalizado lateral	Posición final de sílaba seguida de consonante palatal: <i>el chico</i> , <i>el hielo</i> , <i>el llavín</i>	[ʎ]	([ʎ])	l
/ʎ/	palatal lateral	En todas las posiciones: <i>llamar</i> , <i>calle</i>	[ʎ]	[ʎ]	ll

Figura 17. Los sonidos laterales en sus contextos

De “*La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, p. 206.

Figura 16

Lateral alveolar clara

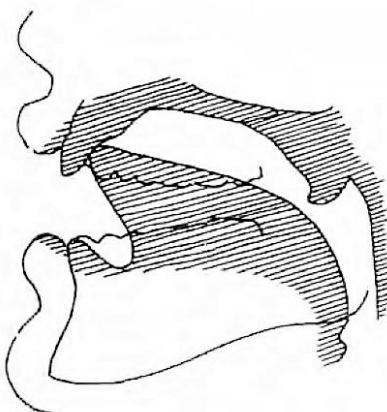


FIG. 53. Realización del fonema /l/ de /málaga/ Málaga.

De “*Curso de Fonética y Fonología Españolas*”, por Quilis, Antonio; Fernández, 2003, p. 124.

Figura 17

Lateral alveolar oscura

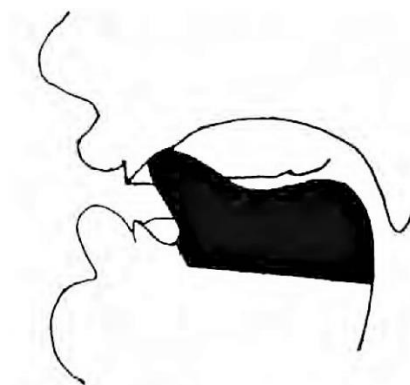


FIG. 54. [l] velar del inglés. (Según JONES.)

De “Curso de Fonética y Fonología Españolas”, por Quilis, Antonio; Fernández, 2003, p. 125

- Consonantes vibrantes

Español:

En la Figura 18, se muestran:

- El fonema que tiene una sola realización es el vibrante múltiple: /r/.
- El fonema con variación alofónica es: /r/ con 2 alófonos.

Neerlandés:

- Tomando en cuenta la distribución: “/r/ occurs in all positions” (Collins & Mees, 2003, p. 199).
- En cuanto a su descripción:

There are two main places of articulation for D /r/.

(1) Uvular: formed by the uvula against the back of the tongue (*huig-r*).

(2) Alveolar: formed by the tongue-tip against the alveolar ridge (*tong-r*).

In the Netherlands, uvular articulations appear to be gaining ground over alveolar [r], especially in the Randstad. [...] (Collins & Mees, 2003, p. 199)

Además, cabe resaltar que, el caso de la /r/ es muy particular en neerlandés, pues pese a que se denomina vibrante múltiple, tal como la que también tiene el español, difícilmente suena como tal, así se explica a continuación:

Although it is often classed as such, D /r/ is rarely in fact a trill, except possibly in very emphatic or deliberate utterance (e.g. speaking carefully on a telephone line), or as a special effect. D /r/ can be realised in many different ways. [...] It is

notable that the same speaker will often use very different allophones in different contexts. (Collins & Mees, 2003, p. 200)

Dicho esto, en la Figura 19, se presenta de manera resumida la variedad alofónica que posee el fonema /r/ en neerlandés.

- De acuerdo con el criterio de variación alofónica: “In general, Dutch speakers confine themselves to either alveolar or uvular articulations. [...] Netherlands Dutch is more complex [...]” (Collins & Mees, 2003, p. 200)
- Con respecto a la variación del acento:

Speakers from Nord-Holland (including Amsterdam), Utrecht, the north eastern provinces and much of Belgium (particularly East and West Flanders) use alveolar articulations, either taps or sometimes trills. Leiden has a true retroflex (inverted tongue-tip) /r/. [...] The Hague also has uvular articulations (often fricative, voiced and voiceless); elision of final /r/ is common. A variety of realisations are heard in Rotterdam including both uvular and alveolar articulations. Particularly strong, scrappy, uvular fricatives (sometimes referred to as ‘brouwende r’) are found in Gelderland and the southern provinces of the Netherlands. In Limburg, a type of pharyngeal approximant is to be heard. (Collins & Mees, 2003, p. 201)

Figura 18

Cuadro de fonemas y alófonos vibrantes del español

FONEMA	ALÓFONO	CONTEXTO	AFI	RFE	GRAFÍA
/r/	alveolar vibrante múltiple	Posición inicial de sílaba: <i>rosa, ruso, carro, arriba, alrededor, Enrique,</i> Posición final: <i>par, amor</i>	[r]	[̞]	r, rr
/r/	alveolar vibrante simple	Posición intervocálica: <i>caro, muralla, araña</i> Grupos iniciales de sílaba: b/p/d/t/g/k/f + /r/ + vocal: <i>brisa, prisa, cuadro, cuatro, graso, craso, frío</i> Posición final: <i>par, amor</i>	[r]	[r]	r
	alveolar aproximante	Posición intervocálica: <i>caro, muralla, araña</i> grupos iniciales de sílaba: b/p/d/t/g/k/f + /r/ + vocal: Posición final: <i>par, amor</i>	[ɹ]	[ɹ]	r

Figura 19. Sonidos vibrantes en sus contextos

De “La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español”, por Hidalgo Navarro & Quilis Merín, 2012, p. 208.

Figura 19

Cuadro de variantes del fonema /r/ en neerlandés

Table 19.5 Types of /r/ in Dutch

Uvular	Trill	[R]
	Tap	[̞]
	Voiced fricative	[ʁ]
	Weak voiceless fricative	[χ] or [χ̥]
	Approximant	[ʁ̥]
Pre-velar	(Bunched) approximant	[ɹ]
Alveolar	Trill	[r]
	Tap	[ɾ]
	Voiced fricative	[ɹ̥]
	Voiceless fricative	[ɹ̥]
	Approximant	[ɹ̥]

De “*The phonetics of English and Dutch*”, por Collins & Mees, 2003, p. 199.

Adicionalmente, para dar mayor sentido a las explicaciones arriba presentadas y resaltar las diferencias específicas, se muestran en la Figura 20, 21, 22 y 23, las realizaciones características, por un lado, de los fonemas /r/ y /r/ del español y del fonema /r/ del neerlandés.

Figura 20

Vibrante simple /r/ del español

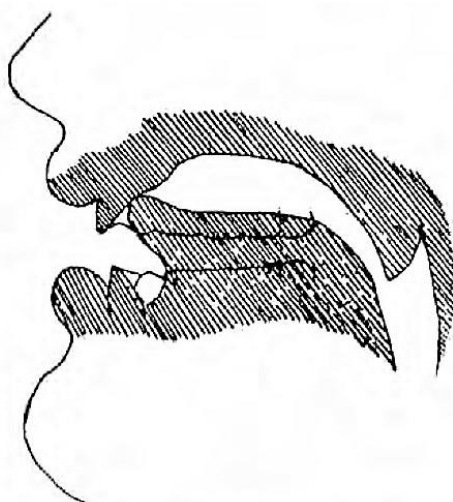


FIG. 55. Realización del primer fonema /r/ de /arâr/ arar.

De “*Curso de Fonética y Fonología Españolas*”, por Quilis, Antonio; Fernández, 2003, p. 130.

Figura 21

Vibrante múltiple /r/ del español

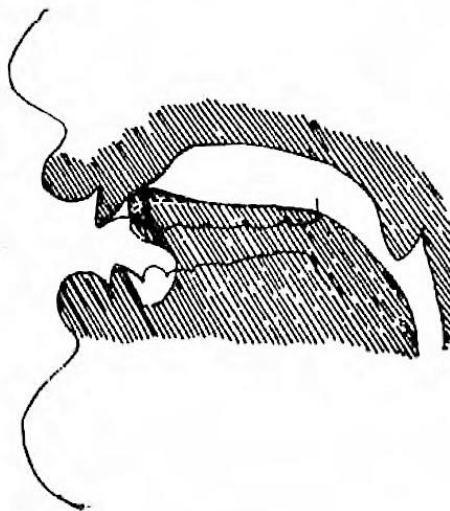


FIG. 57. Realización del fonema vibrante múltiple en *parra*.

De “Curso de Fonética y Fonología Españolas”, por Quilis, Antonio; Fernández, 2003, p. 132.

Figura 22

Vibrante alveolar /r/ del neerlandés (*tong-r*)

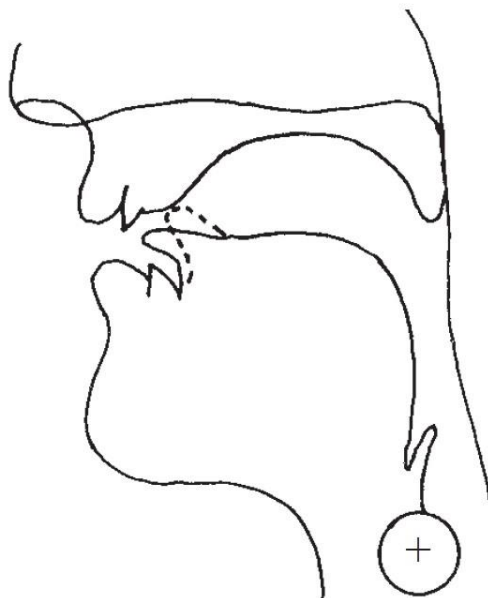


Figure 5.5.1 Alveolar trill as for Dutch *tong-r*.

De “The phonetics of English and Dutch”, por Collins & Mees, 2003, p. 42.

Figura 23

Vibrante uvular /r/ del neerlandés (*huig-r*)

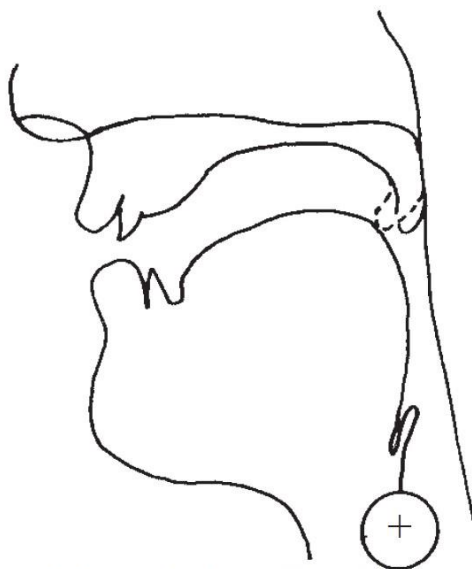


Figure 5.5.2 Uvular trill as for Dutch *huig-r*.

De “*The phonetics of English and Dutch*”, por Collins & Mees, 2003, p. 42.

2.6.6. Conclusiones acerca del análisis comparativo español-neerlandés

Una vez realizados los correspondientes análisis, se ha determinado que dependiendo del parámetro de comparación que se desee establecer, se pueden encontrar unos u otros fonemas que pueden suponer dificultades para los estudiantes holandeses.

De forma general, una vez construido todo este andamiaje y tomando en consideración toda la investigación teórica, se puede decir que los fonemas del español que se esperaba que causen dichos inconvenientes son los que se presentan a continuación clasificados en 4 categorías:

- 1) Sonidos nuevos del español sin correspondencia en el inventario del neerlandés (aunque no es una regla general para todos los alumnos, pues hay muchas posibilidades de que eventualmente estos se lleguen a pronunciar de forma adecuada por no estar relacionados con la L1): /θ/, /r/, /tʃ/, /ɣ/, /ɲ/, /ʎ/, /g/.
- 2) Correspondencia ortográfica diferente en cada lengua (pueden llegar a generar confusión, pero no necesariamente significa que no se llegarán a producir adecuadamente): /b/, /k/, /f/, /s/, /x/.

- 3) Influencia negativa por la disimilitud en la realización de los fonemas de la L1 y la L2: /t/, /d/, /r/.
- 4) Otros determinados por la variedad alofónica y la variación de acento del neerlandés dependiendo de la zona geográfica: /p/, /t/, /k/, /l/, /r/.

Dicho esto, aunque todos los fonemas mencionados pueden producir diferentes tipos de dificultades en menor o mayor grado dependiendo del tipo de aprendiente, lo que sí está claro es que los que causarán mayores problemáticas son los sonidos pertenecientes a la categoría 3 y 4. En otras palabras, serán los siguientes 6 fonemas: /l/, /d/, /p/, /k/, /r/, /t/.

No obstante, para tener la certeza de que en la práctica estos son los sonidos que presentan problemas de articulación, y por ende, son aquellos a los que se debe prestar más atención en calidad de docentes de ELE, se aplicarán diferentes experimentos a un grupo de estudiantes holandeses que se encuentran en proceso de aprender español, y de esta manera, se determinará la fiabilidad de los resultados del presente análisis contrastivo.

2.7. Fenómenos dialectales de las consonantes

En este punto es también relevante mencionar el valor que tiene cada una de las distintas variantes de la lengua española y el nivel de interés que estas pueden suscitar en los estudiantes, teniendo en cuenta la variedad con la que están aprendiendo la LE.

De cualquier manera, sea cual fuera la variante que hayan escogido o que se les haya asignado aprender, es imprescindible que los estudiantes de español conozcan las consideraciones generales de otras variedades, con especial atención en aquellos fonemas que pueden diferir y, que a la vez, su conocimiento o desconocimiento, pueden suponer un verdadero beneficio o un gran desafío para cada alumno.

En palabras de Gil Fernández (2007), refiriéndose a la importancia de aprender las variantes, “[...] 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. [...]” (p. 493). Siendo así, se hace necesario presentar una síntesis de estas consideraciones.

Siguiendo esta línea, en la Figura 24, se exponen aquellos fenómenos dialectales que pueden suponer una alteración en el sistema fonológico, tomando en cuenta aquellos

fonemas provenientes de diferentes variedades del español (Gil Fernández, 2007, p. 491).

Figura 24

Fenómenos dialectales del español

<i>Amplias zonas de España, México, Centroamérica y buena parte de Sudamérica.</i>	<i>Yeísmo:</i> El fonema /ʎ/ no existe y es sustituido por [j], [ɟ], [ɟʝ], [dʒ] (o incluso [ʝ] en ciertas zonas de Argentina).
<i>Andalucía, Canarias, la mayor parte de América</i>	<i>Seseo:</i> El fonema /θ/ es sustituido por /s/. Esta /s/ puede tener diversas realizaciones.
<i>Algunas zonas de Andalucía y de Centroamérica</i>	<i>Ceceo:</i> Sustitución del fonema /s/ por el fonema /θ/.
<i>Sur de España, zonas de Castilla-La Mancha, Canarias (en menor medida) y buena parte de América</i>	<i>Aspiración y/o pérdida de /s/.</i> Esta pérdida provoca la abertura -para algunos autores, fonológica- de las vocales para marcar el plural.
<i>Estados Unidos</i>	<i>Existencia del fonema /v/.</i> En hablantes bilingües, por interferencia del inglés.

De “*Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*”, por Gil Fernández, 2007, pp. 491–492.

2.7.1. El español de América

En primer lugar, tomando en cuenta la riqueza y la diversidad del español y una vez cubierta la explicación acerca de la variedad estándar, es necesario hablar del español de América, el cual al tratarse de un conjunto de modalidades seseantes como lo enfatiza Vaquero de Ramírez (1996), tiene 18 fonemas consonánticos (p. 24).

Por otra parte, con respecto a las variedades presentes en todo el contexto americano, tal como lo manifiesta Vaquero de Ramírez (1996), no hay que olvidar que “[...] El consonantismo hispanoamericano es extremadamente polimórfico en sus realizaciones. Además de los alófonos generales de cada fonema, condicionados por el contexto, el español de América presenta muchas otras realizaciones geográficas, en distinto grado de coexistencia y aceptación social. [...]” (p. 25).

Asimismo, tal como lo hace notar Vaquero de Ramírez (1996), hay que resaltar que dicho polimorfismo del español de América, “[...] se explica si tenemos en cuenta la variedad de factores (históricos, geográficos y sociales) que han condicionado las hablas desde el siglo XVI. [...]” (p. 25).

2.7.2. La variedad del español de Ecuador y sus consideraciones especiales

Adicionalmente, merece la pena señalar que, ya que la investigación ha sido llevada a cabo por una hablante de la variedad de español ecuatoriano, se vuelve imprescindible mencionar algunas particularidades sobre los fonemas más relevantes de esta variante, es decir, de aquellos que podrían generar alguna modificación en el sistema fonológico.

En consecuencia, se presentan dos de los fenómenos más llamativos de esta variedad:

- El seseo

En términos generales se conoce que:

La /s/ del seseo es polimórfica, y ya Canfield (1962) registró cuatro variantes de /s/ en el español de América, de las cuales, la de mayor extensión era la *dorsoalveolar convexa*, articulada con el predorso de la lengua contra los alvéolos inferiores. [...]. (como se citó en Vaquero de Ramírez, 1996, pp. 34–35)

Prueba de ello, se tiene que:

La /s/ ecuatoriana es *predorsoalveolar convexa*, más tensa en la sierra que en la costa. En la sierra y Oriente se mantiene la /-s/ final y en la costa se aspira, se conserva o se pierde, con gran polimorfismo. (Quilis, 1992). (como se citó en Vaquero de Ramírez, 1996, p. 37)

- El yeísmo

De forma general, se sabe que el yeísmo es:

Pronunciación hoy en día mayoritaria tanto en español peninsular como latinoamericano en que el *fonema lateral palatal /ɲ/* se ha confundido con /j/, de manera que la *ll* y la *y* ortográfica corresponden al mismo fonema. Cuando el resultado de esta fusión de fonemas es una *prepalatal /ʎ/*, como en porteño, el fenómeno se conoce como *yeísmo rehilado* o *žeísmo*. (Hualde, 2014, p. 321)

Siendo así, en la variedad del español ecuatoriano:

Según Vaquero de Ramírez (1996), “Ecuador, **yeísta** en la costa, presenta actualmente gran variación en el interior. Menos Ambato, que es **žeísta**, la sierra distingue los dos fonemas palatales con distintas soluciones” (p. 41).

2.8. Recapitulación

En definitiva, durante el recorrido correspondiente al marco teórico, se ha recopilado información sumamente valiosa sobre las definiciones más relevantes y las temáticas que son claves para dar validez al resto del trabajo.

A manera de resumen, ha quedado aclarada la denominación correcta para referirse a la L1 de este estudio, el neerlandés. Esto tomando como base una revisión histórica acerca de la evolución que ha experimentado esta lengua en las zonas más reconocidas de su uso, en lo que corresponde actualmente a los Países Bajos y Bélgica y también se ha podido conocer la gran influencia que tanto esta lengua ha aportado, como aquella que ha recibido de otras lenguas, entre ellas, el francés, el inglés, el alemán y el español.

En este sentido, también es destacable el hecho de que, aunque a juicio de algunos el neerlandés pareciera no tener demasiada representatividad geográfica y lingüística, lo cierto es que no solamente se habla en varios países con diferentes concepciones culturales, sino que también actualmente se aprende como LE en diversos centros educativos alrededor del mundo.

Con respecto a la enseñanza del español en los Países Bajos, se destaca que varias instituciones están trabajando arduamente tanto para promover la lengua como la cultura hispana y latinoamericana y que además esta lengua está ganando más popularidad en el país e incluso lo está haciendo sobre otros idiomas que solían ser los escogidos de forma tradicional.

En cuanto a los conceptos básicos acerca de fonética y fonología, junto con la terminología necesaria sobre los sonidos consonánticos, se ha dejado claro la diferenciación entre fonema y alófono; se ha hecho una descripción de las características entre vocales y consonantes; se ha detallado los órganos que intervienen en la articulación, así como los modos, los lugares de articulación y la acción de las cuerdas vocales que se usan de manera específica para cada categoría de consonantes.

Por otra parte, también se ha hecho un análisis pormenorizado acerca de las principales dificultades que se presentan en la pronunciación de las consonantes, determinando que las tres que se tomarán en cuenta para este estudio son: acento extranjero, interferencia de la L1 y falta de inteligibilidad. Asimismo, se ha corroborado que otros estudios también avalan estas cuestiones y sugieren que para su medición se utilicen algunos de los métodos que se expondrán en los experimentos del capítulo 3.

Adicionalmente, a través del análisis contrastivo de los fonemas consonánticos del español y el neerlandés, se ha logrado hacer un estudio meticuloso acerca de los diferentes parámetros que se deben tener en cuenta para hacer las comparaciones entre la L1 y la L2. Por lo tanto, se ha podido determinar que existen 4 diferentes categorías por las que se podrían detectar los fonemas que tienden a ser problemáticos. De este modo, a modo de resumen, aquellos fonemas que tendrán mayor probabilidad de causar dificultades en la producción son: /l/, /d/, /p/, /k/, /r/, /t/ (interferencia negativa y variedad alofónica y de acento); y aquellos que podrían aparecer o no dependiendo de las particularidades de cada aprendiente son: /θ/, /r/, /tʃ/, /j/, /ɲ/, /ʎ/, /g/ (sonidos nuevos) y /b/, /k/, /f/, /s/, /x/ (confusión por disimilitud con correspondencia ortográfica).

No obstante, ya que este primer análisis ha sido extraído a través de la revisión documental, es decir, exclusivamente de la teoría, debe tomarse como una primera predicción y no como una guía definitiva, pues es fundamental comprobar la fiabilidad de estos hallazgos a través de los diferentes experimentos que se llevarán a cabo en el próximo apartado.

Por último, se ha hecho una síntesis acerca de la importancia de conocer las variedades del español, y como un ejemplo de ello, se ha puesto de relieve la perteneciente a Ecuador, por tratarse de la variedad de la investigadora a cargo del estudio y además porque es preciso dar a entender a los estudiantes que el conocimiento de las particularidades de otras variedades pueden resultar ser una gran ventaja en su proceso de aprendizaje del español.

3. ANÁLISIS DE LA PRONUNCIACIÓN DE LOS ESTUDIANTES HOLANDESES

En este capítulo, se realizarán diferentes experimentos para demostrar de forma práctica que los resultados obtenidos en el análisis contrastivo del capítulo anterior, más allá de servir de referencia, en efecto, también suceden en la producción real de los estudiantes holandeses, por ende, a través del primer análisis se conocerán los errores más frecuentes de pronunciación de un grupo específico de estudiantes. Además, se analizarán las 3 problemáticas fundamentales que sustentan esta investigación, como lo son, el acento extranjero, la interferencia de la L1 y la falta de inteligibilidad, y de esta manera, se espera que a través de los análisis se pueda comprobar las hipótesis planteadas inicialmente.

Siendo así, una de las principales finalidades de este capítulo es que los resultados ayuden a dar mayor visibilidad a la situación de los fonemas consonánticos que presentan mayores dificultades para este grupo de estudiantes. Vale la pena recalcar que este tipo de investigación, con foco en estos fonemas, aún no ha sido abordada con anterioridad, por ende, esta aproximación podría ayudar tanto a docentes de ELE como a estudiantes holandeses que aprenden español como LE, a tener una fuente de datos fiable y una herramienta idónea con la que podrían mejorar su pronunciación.

3.1. Primer análisis sobre los errores más frecuentes de pronunciación y rasgos de acento extranjero

Para empezar, este primer análisis ha sido posible gracias a la valiosa contribución de *University of Groningen (Rijksuniversiteit Groningen)*, especialmente por la colaboración de los estudiantes holandeses de español de los niveles *Spanish Basic 2A* y *Spanish Basic 2B* pertenecientes al *Departamento de Lenguas y Culturas Europeas*, ya que debido a su gran motivación esta investigación ha podido ser llevada a cabo.

3.1.1. Método: Observación/Audición

La *Universidad de Groningen* como será denominada en adelante, había puesto a disposición una pasantía para la posición de docente de español como lengua extranjera en el mes de febrero, razón por la cual ha sido posible acceder a esta prestigiosa institución y, además, se ha contado con el permiso y la facilidad para recopilar datos in situ acerca de la pronunciación del español de sus alumnos, y para ello, se ha usado el método de observación de campo.

Cabe aclarar que, aunque la observación ha sido el instrumento más idóneo para la recolección de datos, su función en realidad ha servido para tomar datos de tipo auditivo y no de observación en sí misma, como podría interpretarse en otras situaciones.

3.1.2. Informantes: estudiantes holandeses

Durante la fase de la observación o audición, se recopilaron datos de 4 grupos de estudiantes que cursaban el mismo nivel. Por ende, se pudo estar presente tanto al final del curso *Spanish Basic 2A* (primer bloque) y en el curso completo denominado *Spanish Basic 2B* (segundo bloque). Cabe recalcar que cada uno de estos bloques equivale a 5 ECTS, y ambos pertenecen al tercer nivel del programa completo de la lengua llamado *Spanish Basic Proficiency* que corresponde al nivel B1.1 del *MCER*.

Adicionalmente, vale la pena señalar algunos datos relevantes acerca de los informantes. De forma resumida, tanto el grupo 3 como el 4 se encuentran conformados por hombres y mujeres con edades comprendidas entre los 19 y 22 años.

Una de las características que distinguen a estos dos grupos es el hecho de ser completamente heterogéneos, pues los alumnos proceden de diferentes orígenes, así, se destacan alumnos de Países Bajos, Alemania, Portugal, Emiratos Árabes Unidos, Irlanda, Luxemburgo y Ucrania.

Asimismo, se resalta la diversidad de lenguas maternas presentes en el aula; aunque predomina el neerlandés en ambos grupos, también hay hablantes de alemán, portugués, árabe, inglés, ucraniano, italiano y luxemburgués. Además, es importante mencionar que la mayoría de los estudiantes hablan inglés como L2.

3.1.3. Diseño y procedimiento de las pruebas

En cuanto a la duración de esta etapa, se decidió hacerlo durante un tiempo prolongado, cubriendo así prácticamente la mayor parte del período de prácticas y cuya finalidad era conseguir la mayor cantidad de datos posibles y a la vez lo suficientemente concisos. De esta manera, la recolección fue realizada desde el 24 de febrero del 2021 hasta el 10 de mayo del 2021. Además, es imprescindible resaltar que debido a las contingencias sanitarias del momento, tanto los cursos de español como la etapa de observación fueron realizados en línea.

Por lo tanto, el objetivo de este experimento era, por un lado, recoger las palabras, grafías, y posteriormente, los fonemas que presentaran mayor cantidad de problemas

con respecto a su adecuada articulación; y por otro lado, también se pretendía lograr captar los rasgos de acento extranjero en dichas producciones.

Así pues, para el diseño y aplicación de la técnica de observación o audición, se confeccionó una plantilla propia, tal como se observa en la Tabla 5, teniendo en cuenta los parámetros específicos que se esperaban detectar y escuchar durante cada una de las sesiones de clase de español como lengua extranjera. De esta manera, la plantilla fue diseñada inicialmente con un encabezado que solicitaba el número de grupo de alumnos, y con 5 columnas, correspondientes a: palabra, grafías, fonema, sonido similar de otra lengua y nombre del estudiante.

De tal manera que, cada vez que un estudiante articulaba una palabra que no era pronunciada de forma totalmente adecuada de acuerdo con la variedad del español estándar que estaban aprendiendo o con la variedad ecuatoriana de la investigadora, y si además esta tenía ciertos rasgos de acento extranjero, esta palabra era recogida en la columna de *palabra*, para luego escribir la *grafía* que presentaba el inconveniente de producción, y además, se decidió enlazar el sonido producido con otro similar que fuera más característico de pronunciar en otras lenguas y que tanto los estudiantes como la investigadora también conocían, es decir, se utilizó el inglés, el francés y el alemán en mayor medida para entablar las similitudes y solo unas pocas veces el español y el neerlandés para establecer posibles confusiones de fonemas.

Cabe señalar que, esta última técnica de registro y reconocimiento de sonidos resultó ser exitosa con la finalidad de mantener un mismo patrón a lo largo de toda la recogida de datos y posteriormente sirvió para reconocer los sonidos y las problemáticas de forma más eficiente. Al final, se registraba el nombre, con la única finalidad de distinguir la nacionalidad de cada alumno, y de esta forma, poder separar la información de estudiantes holandeses con respecto a la obtenida de otros compañeros de nacionalidades distintas, que si bien resultaba interesante registrar, no necesariamente era el objetivo de este estudio.

Adicionalmente, una vez acabada la fase de recolección de datos, cada palabra y grafía fueron analizadas nuevamente para poder asignar el *fonema* del español correspondiente, en otras palabras, este análisis puede ser entendido desde dos perspectivas, ya sea a través de las grafías o mediante los fonemas que producen mayor cantidad de problemas de producción en alumnos holandeses y que, por ende, muestran rasgos de acento extranjero. Aquí vale la pena señalar que, este análisis no se llevará a cabo tomando en cuenta los distintos alófonos, debido a su amplia variabilidad dentro

de un mismo fonema tanto en la L1 como la L2, por ende, solo se analizarán los fonemas, por tratarse de una unidades generales y más claras para ser procesadas.

Tabla 5

Diseño de plantilla de observación

Plantilla de Observación (Audición)				
Recopilación de datos: Consonantes del español con dificultades de pronunciación				
Grupo N°:				
Palabra	Grafías	Fonema	Sonido similar de otra lengua	Nombre del estudiante

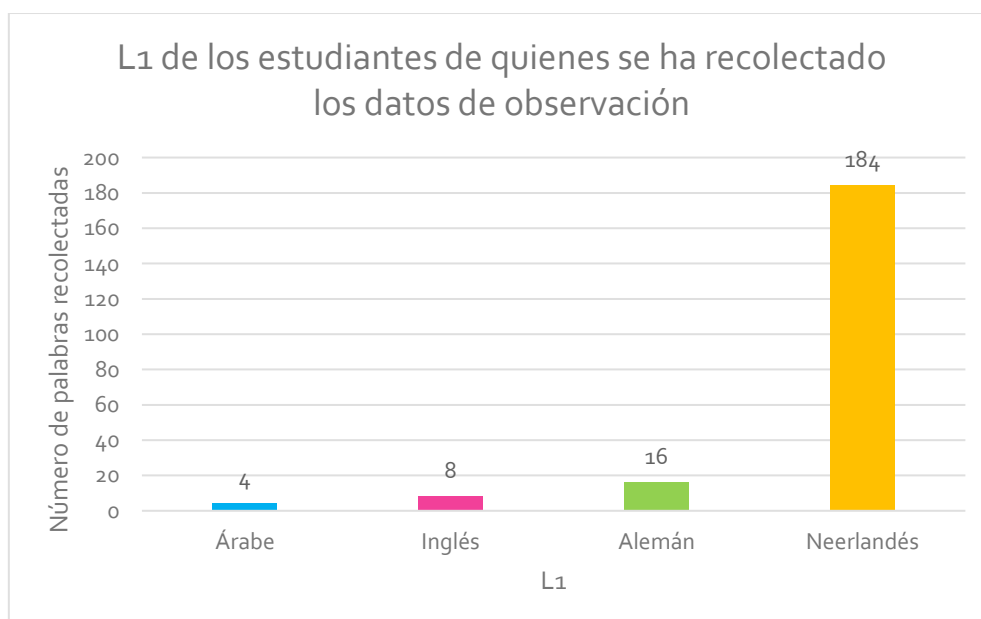
3.1.4. Análisis de los datos y resultados

En primer lugar, en el apartado de Anexo 1, se muestra la totalidad de datos recolectados durante el proceso de observación/audición.

A continuación, desde la Figura 25 hasta la 29, se presentan los gráficos que muestran la cantidad de variables que se han podido medir tanto a nivel del perfil de estudiantes como de grafías y fonemas. Y a continuación se muestran los resultados obtenidos de cada gráfico.

Figura 25

L1 de los estudiantes del curso Spanish Basic 2A y Spanish Basic 2B

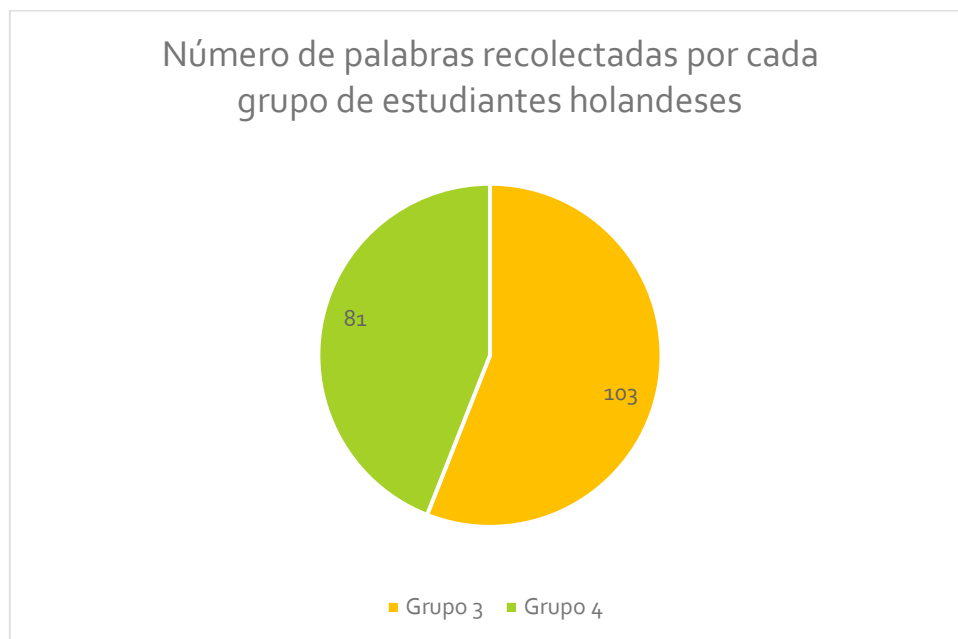


- **Resultados:**

De la totalidad de datos recolectados, se obtuvieron 212 palabras producidas por estudiantes con diferentes L1. Aunque el objetivo era captar únicamente la pronunciación de los alumnos holandeses, se registraron datos de otros compañeros que pertenecían a la misma clase e interactuaban en el contexto de las producciones orales valoradas. Así, en cuanto al número de palabras recogidas se resume que, 184 fueron producidas por hablantes cuya lengua nativa es el neerlandés, 16 del alemán, 8 del inglés y 4 del árabe.

Figura 26

Palabras recolectadas de los grupos 3 y 4

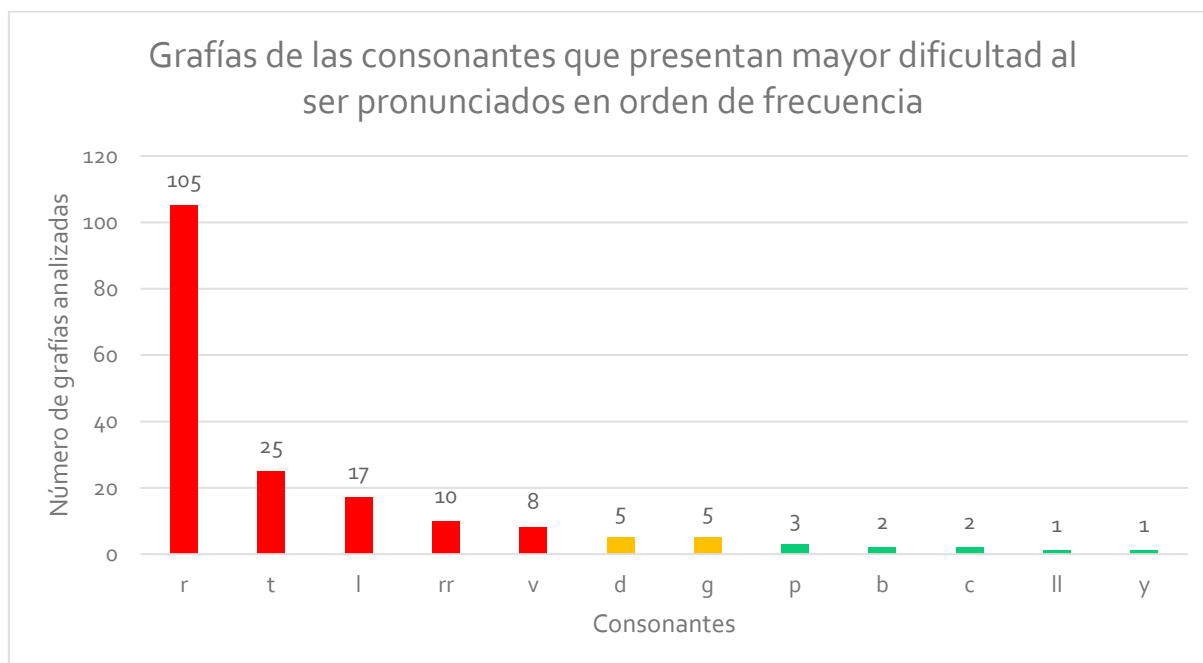


- **Resultados:**

En total fueron recogidas y analizadas 184 palabras en español producidas por los estudiantes holandeses de dos cursos diferentes. De estas, 81 pertenecen al grupo 3 y 103 al grupo 4.

Figura 27

Grafías de las consonantes con mayores dificultades de pronunciación en orden de frecuencia



- **Resultados:**

Cabe señalar que, en un primer análisis solo se tomó en cuenta el parámetro de la ortografía de las palabras producidas, es decir, únicamente se valoraron las grafías como elementos individuales, con la finalidad de conocer aquellas que tienden a generar mayores dificultades de pronunciación en los estudiantes holandeses.

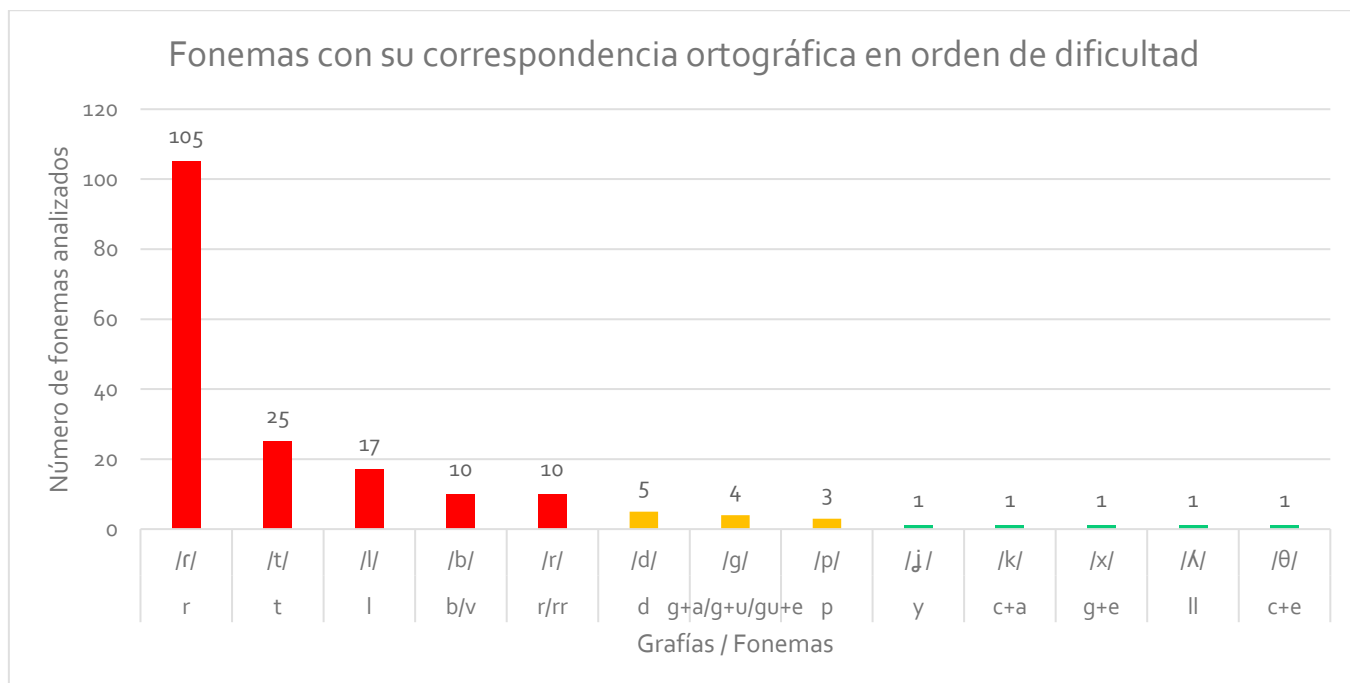
Por lo tanto, se obtuvieron las consonantes específicas que generan conflictos en forma general en los alumnos, así pues, en total se detectaron 12 grafías: *r, t, l, rr, v, d, g, p, b, c, ll, y*. Lo que sugeriría que las consonantes restantes del alfabeto español no necesariamente deberían representar inconvenientes.

No obstante, este primer análisis no es considerado como el más apropiado, teniendo en cuenta que sin los fonemas, la información de las grafías de forma individual, puede no ser totalmente precisa.

Así, en el siguiente análisis se corrigen estas observaciones y se añaden los fonemas con la adecuada correspondencia ortográfica de las palabras recogidas, de tal manera que los resultados puedan ser realmente fiables.

Figura 28

Fonemas consonánticos con su correspondencia ortográfica en orden de dificultad



- **Resultados:**

Una vez realizada la correspondencia de los fonemas con sus respectivas grafías, se ha determinado que en total la mayor cantidad de dificultades que presentan los estudiantes holandeses tienen incidencia en 13 fonemas consonánticos: /r/, /t/, /l/, /b/, /r/, /d/, /g/, /p/, /j/, /k/, /x/, /ʎ/ y /θ/.

Además, era imprescindible conocer el nivel de dificultad y de frecuencia con las que se manifiestan las producciones problemáticas de dichos fonemas. Es así como, de acuerdo con el número de fonemas analizados y en orden descendente, se llega a la conclusión de que estos pueden clasificarse en 3 categorías diferentes:

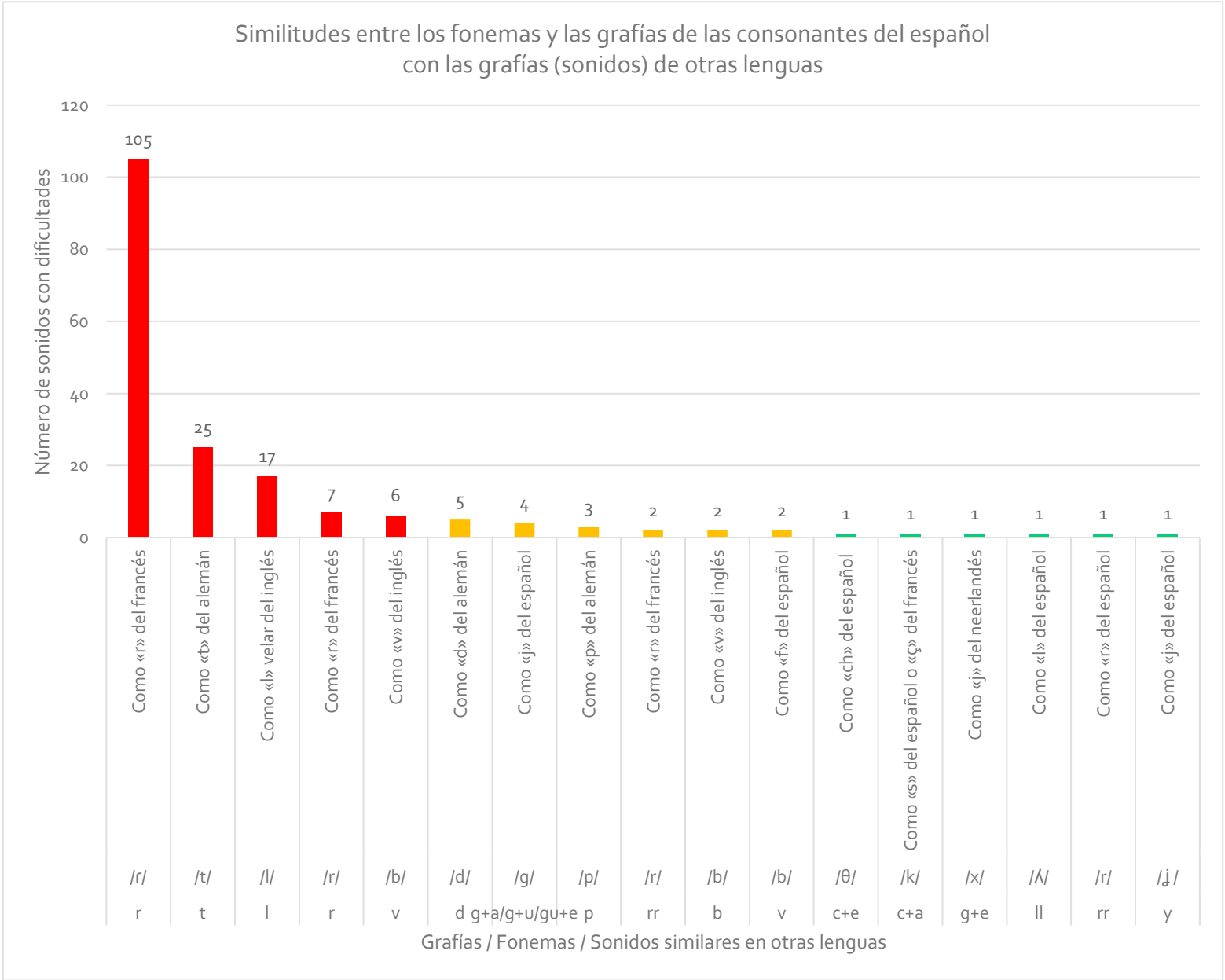
- 1) ● **Alta prioridad:** Los fonemas que producen más dificultades son 5: /r/ (105), /t/ (25), /l/ (17), /b/ (10) y /r/ (10).
- 2) ● **Mediana prioridad:** Los fonemas que producen dificultades en un nivel intermedio son 3: /d/ (5), /g/ (4) y /p/ (3).
- 3) ● **Baja prioridad:** Los fonemas que casi no producen dificultades son 5: /j/ (1), /k/ (1), /x/ (1), /ʎ/ (1) y /θ/ (1).

Al mismo tiempo, vale la pena recalcar que el fonema que presenta mayor complejidad y del cual se ha recogido la mayor cantidad de datos se trata de la vibrante simple /r/. Lo que deja un gran espacio a la reflexión, pues solo este fonema equivale al 57,06% de todos los fonemas recogidos.

Por consiguiente, a través del siguiente análisis se pretende entender cómo se articula el fonema por parte de los estudiantes holandeses. Si no llega a producirse como el sonido correspondiente al español, es interesante descubrir qué es lo que está pasando.

De esta manera, en el siguiente gráfico se mostrarán las realizaciones que los alumnos tienden a realizar con respecto a la vibrante simple /r/, y también se descubrirá a qué suenan el resto de los fonemas analizados en el gráfico anterior. Para esto, se utilizarán otras lenguas como referencia, las cuales facilitarán el proceso de comparaciones con sonidos similares que los estudiantes pudieran estar reproduciendo.

Figura 29
Similitudes entre los fonemas y las grafías de las consonantes del español con las grafías (sonidos) de otras lenguas en orden de frecuencia



- **Resultados:**

Una vez hecho un análisis más exhaustivo, se ha podido determinar qué tipo de realizaciones han hecho los estudiantes con respecto a cada fonema. De este modo, tomando en cuenta el parámetro de realizaciones con similitud en otras lenguas en la mayor parte de los casos, o también en otros alófonos del español, se ha llegado a la conclusión de que también hay una escala muy similar a la del gráfico anterior.

En consecuencia, con la finalidad de mostrar una clasificación de las realizaciones en orden de dificultad y frecuencia, se tiene que:

- 1) ● Alta prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con más frecuencia son 5:

r	/r/	Como «r» del francés	(105)
t	/t/	Como «t» del alemán	(25)
l	/l/	Como «l» velar del inglés	(17)
r	/r/	Como «r» del francés	(7)
v	/b/	Como «v» del inglés	(6)

- 2) ● Mediana prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con una frecuencia intermedia son 6:

d	/d/	Como «d» del alemán	(5)
g+a/g+u/gu+e	/g/	Como «j» del español	(4)
p	/p/	Como «p» del alemán	(3)
rr	/r/	Como «r» del francés	(2)
b	/b/	Como «v» del inglés	(2)
v	/b/	Como «f» del español	(2)

- 3) ● Baja prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con muy baja frecuencia son 6:

c+e	/θ/	Como «ch» del español	(1)
c+a	/k/	Como «s» del español o «ç» del francés	(1)
g+e	/x/	Como «j» del neerlandés	(1)

ll	/ʎ/	Como «l» del español	(1)
rr	/r/	Como «r» del español	(1)
y	/j/	Como «j» del español	(1)

En resumen, este análisis da a entender que al existir sonidos del español que se producen con otro tipo de realizaciones, ya sea procedentes de otras lenguas o de otros alófonos del propio español, y que no son específicamente las producciones esperadas, efectivamente, corrobora que hay dificultades en la producción de dichos fonemas consonánticos, y que además, estos rasgos disímiles denotan un evidente acento extranjero en los estudiantes holandeses.

Adicionalmente, en términos generales se distingue una tendencia muy similar con respecto al orden de los fonemas que causan mayor dificultad, tal como se había presentado en la Figura 28, así pues, se reiteran los siguientes sonidos: /r/, /t/, /ʎ/, /r/ y /b/.

En cuanto a los fonemas y realizaciones de alta prioridad, se nota que hay una clara influencia de sonidos que se asemejan a los del francés, alemán e inglés. De ahí que, en el caso del fonema /r/ hay una influencia a realizar la *r* de manera uvular como en el francés; el fonema /t/ suena más tenso de lo que debería y tiene aspiración como es común en el alemán; el fonema /ʎ/ suena como si se tratara de una lateral velar o también llamada oscura, que es típica del inglés en algunos contextos; el fonema /r/ tiene la misma tendencia de la *r* francesa y no se evidencia contraste con la vibrante simple /r/; finalmente, el fonema /b/ referida a la grafía *v*, presenta una confusión y es pronunciada como si se tratara de una *v* típica del inglés.

Con respecto a los fonemas y realizaciones de mediana prioridad, se observa una influencia del alemán, francés e inglés, y además, una confusión de fonemas con otros del propio español. Siendo así, los fonemas /d/ y /p/ suenan tensos y con aspiración como en alemán; el fonema /r/ que corresponde con la grafía *rr*, tiende a sonar como la *r* francesa; el fonema /b/ que se refiere a la grafía *b*, tiende a escucharse como una *v* del inglés; y finalmente, los fonemas /g/, y /b/ referida a la grafía *v*, presentan una confusión y, por ende, han adoptado un sonido correspondiente a otros fonemas del español.

Por último, con referencia a los fonemas y realizaciones de baja prioridad, se ve una confusión mayoritaria con otros fonemas del español y apenas una leve influencia de neerlandés y de francés. En consecuencia, los fonemas /θ/, /ʎ/, /r/ y /j/ muestran confusión en sus producciones, pues sus realizaciones parecen ser más parecidas a

otros fonemas del español; el fonema /x/ es confundido con la grafía «j» del neerlandés; y para finalizar, el fonema /k/ no tiene un sonido del todo definido, por lo que suena a una «s» del español o «ç» del francés.

Por tanto, queda corroborado nuevamente que tanto los fonemas analizados como sus particulares realizaciones, demuestran la problemática que enfrentan los estudiantes al tratar de producir estos sonidos consonánticos, y además, se denota la existencia de rasgos de acento extranjero.

3.2. Segundo análisis sobre los errores más frecuentes de pronunciación y rasgos de acento extranjero

3.2.1. Método: Entrevista

La segunda fase de este estudio consistió en realizar una corta entrevista en español a 6 estudiantes holandeses, quienes al momento de realizar la recopilación se encontraban cursando el curso de español en la Universidad de Groningen y que deseaban participar en esta investigación de forma completamente voluntaria.

Cabe recalcar que esta herramienta será considerada como una segunda confirmación de la presencia de dificultades en la pronunciación, con énfasis en la articulación de los fonemas consonánticos más representativos encontrados en el apartado 3.1., especialmente aquellos que aparecieron con mayor frecuencia.

No obstante, vale la pena aclarar que, a diferencia del análisis previo, estos nuevos datos que se recogerán en el presente apartado serán tomados en un contexto comunicativo más realista y espontáneo para los alumnos, es decir, ya no se analizarán palabras sueltas, sino frases más significativas.

3.2.2. Informantes: estudiantes holandeses voluntarios

Para este análisis se ha podido trabajar con 6 informantes holandeses pertenecientes a la Universidad de Groningen, quienes han accedido a participar libremente en la presente investigación, por ende, su identidad es completamente anónima. Por otra parte, los datos recolectados en esta fase, mayormente grabaciones de audio y transcripciones servirán como pilar fundamental para llevar a cabo el análisis en todos los experimentos presentados en los siguientes apartados.

En cuanto a su perfil, en términos generales, se trata de 3 mujeres y 3 hombres, cuyas edades oscilan entre las 19 y los 22 años y que al momento de la recolección de datos, se encontraban cursando el nivel B1 de español.

De esta forma, en la Tabla 6, se presenta un resumen de los datos de los informantes y los códigos que serán usados de aquí en adelante para que puedan ser reconocidos con facilidad al momento de interpretar los respectivos análisis. En esta parte conviene hacer una aclaración, pues, para los informantes, el español es en efecto una LE que están estudiando al momento, pero no necesariamente representa su L2, pues en la mayoría de los casos resulta ser la tercera, la cuarta e incluso la quinta lengua que están aprendiendo.

Por otra parte, en la Figura 30, se muestran las ubicaciones geográficas de las ciudades de donde proceden los informantes, por ende, estos datos servirán posteriormente para detectar si existe o no influencia de su dialecto con respecto a la articulación de los fonemas de su L1 y que, de alguna manera, podrían tener influencia sobre el español.

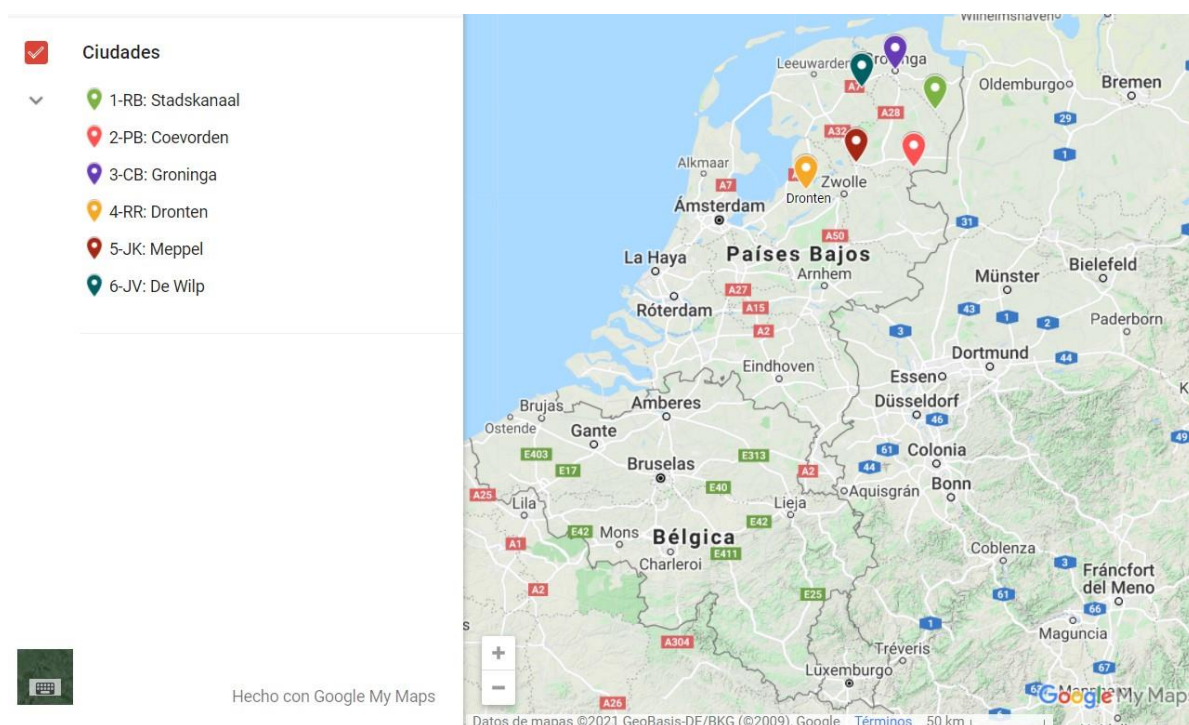
Tabla 6

Características de los informantes: estudiantes holandeses

Informante	Código	Sexo	Nivel de español	Ciudad de origen	Otros idiomas
1	RB	M	B1	Stadskanaal	Inglés, francés, español
2	PB	F	B1	Coevorden	Inglés, francés, alemán, español
3	CB	M	B1	Groningen	Inglés, alemán, español
4	RR	F	B1	Dronten	Inglés, alemán, español
5	JK	F	B1	Meppel	Inglés, francés, alemán, español
6	JV	M	B1	De Wilp	Inglés, frisón, francés, alemán, español

Figura 30

Ubicación de las ciudades de origen de los informantes (estudiantes holandeses) en los Países Bajos



<https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1hLYVx90LPHHYuYuc5RNwr4kofHIBiHz&hl=es&usp=sharing>

3.2.3. Diseño y procedimiento de las pruebas

Nótese que esta prueba fue específicamente elaborada con la intención de que los estudiantes produjeran un discurso lo más natural y espontáneo posible. Esto fue posible, debido a la familiaridad que los informantes tienen con la temática presentada.

Además, la formulación y el contexto de las preguntas que se han elegido, fueron diseñadas con la finalidad de inducir a los estudiantes a usar determinadas palabras que tuvieran los fonemas que mayor frecuencia tuvieron en el experimento anterior, en el apartado 3.1., especialmente, los fonemas /r/, /t/, /l/, /r/ y /b/. Sin perjuicio de que también aparecieran otros fonemas de las demás categorías.

Por otro lado, el número de elementos y la duración de la interacción han sido suficientes como para obtener una muestra más específica en cuanto a los fonemas que generan mayores dificultades.

De esta manera, se presentaron las siguientes 3 preguntas en la sección de la *Task 1*, como se observa a continuación. Dicho esto, el test de pronunciación completo puede encontrarse en el apartado final, en la sección del Anexo 2.

Es fundamental aclarar que la instrucción fue dada en inglés para evitar confusiones en los estudiantes acerca de cómo hacer la tarea, pues, al tener que hacerla solos, sin la presencia de un entrevistador de manera presencial y ya que debían grabar sus propias producciones en su dispositivo móvil, se consideró que lo más idóneo era darles la información general en el idioma que sirve como lingua franca, es decir, el inglés. De este modo, esta parte de la prueba se presentó así:

Task 1 – Spanish

Answer the next questions. After each answer, pause for 2 seconds until you answer the next question. Note: Please, do not record the questions, only the answers.

1. ¿Qué idiomas hablas?
2. ¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué?
3. ¿Qué te motivó a aprender español?

3.2.4. Transcripciones de las grabaciones de audio

A continuación se presentan las transcripciones de los audios de cada uno de los informantes. Por lo tanto, al momento de hacer la representación ortográfica, se ha procurado mantener los mismos sonidos en la forma en que han sido producidos por los estudiantes, y también se ha marcado con un color distintivo las grafías que tienden a ser pronunciadas con sonidos diferentes, es decir, con aquellos no pertenecientes al español o que a su vez pertenecen a otros fonemas de dicha lengua.

Tabla 7

Transcripción de la entrevista del informante 1-RB

Nº	Preguntas / Respuestas	Nº de fonemas consonánticos con dificultades
1	¿Qué idiomas hablas? Hablo holandés, inglés, francés y español.	3
2	¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué? Ahora prefiero hablar holandés o inglés, porque puedo expresarme lo mejor en esos idiomas. Quiero aprender a hablar español con fluidez también.	15
3	¿Qué te motivó a aprender español? Tengo familia en español y no puedo comunicarme con la mayoría de los ancianos. Entonces, querría hablar español con mi familia cuando los veré.	8
Total de fonemas analizados		26

Tabla 8

Transcripción de la entrevista del informante 2-PB

Nº	Preguntas / Respuestas	Nº de fonemas consonánticos con dificultades
1	¿Qué idiomas hablas? Hablo holandés, inglés, un poco de español y un poquito de francés y alemán.	3
2	¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué? Prefiero hablar holandés, porque es mi lengua materna y porque la mayor parte de la gente que conozco también habla holandés.	4
3	¿Qué te motivó a aprender español? Quería aprender español porque es una lengua mundial y quiero viajar mucho. Además, me gusta mucho aprender idiomas.	3
Total de fonemas analizados		10

Tabla 9

Transcripción de la entrevista del informante 3-CB

Nº	Preguntas / Respuestas	Nº de fonemas consonánticos con dificultades
1	¿Qué idiomas hablas? Los idiomas que hablo son holandés, inglés, y un poco de alemán y español.	3
2	¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué? Prefiero el inglés porque puedo expresarme mejor en este idioma; sin embargo, me gusta el sonido de español más.	6
3	¿Qué te motivó a aprender español? Lo que me motivó a estudiar español fue que me gustó la cultura española y el sonido del idioma.	5
Total de fonemas analizados		14

Tabla 10

Transcripción de la entrevista del informante 4-RR

Nº	Preguntas / Respuestas	Nº de fonemas consonánticos con dificultades
1	¿Qué idiomas hablas? Hablo holandés, inglés, español y un poco alemán.	5
2	¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué? Prefiero holandés porque es mi lengua materna.	3
3	¿Qué te motivó a aprender español? Aprendo español porque es una idioma bonita y mucha gente en el mundo habla esta idioma.	4
Total de fonemas analizados		12

Tabla 11*Transcripción de la entrevista del informante 5-JK*

Nº	Preguntas / Respuestas	Nº de fonemas consonánticos con dificultades
1	¿Qué idiomas hablas? Yo hablo holandés, inglés, alemán, un poco de francés y, por lo tanto, también un poco de español.	7
2	¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué? Yo prefiero holandés y inglés. Holandés porque es mi lengua materna. Inglés porque, en mi opinión, es más fácil que el holandés.	6
3	¿Qué te motivó a aprender español? Mi motivación para aprender español fue que es un idioma que se habla mucho en el mundo y estoy interesada en áreas de América Latina.	8
Total de fonemas analizados		21

Tabla 12*Transcripción de la entrevista del informante 6-JV*

Nº	Preguntas / Respuestas	Nº de fonemas consonánticos con dificultades
1	¿Qué idiomas hablas? Hablo holandés, inglés, frisón, alemán, francés y un poco de español.	1
2	¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué? Y creo que prefiero el alemán porque es una lengua muy fuerte y me gusta el sonar de esta lengua.	4
3	¿Qué te motivó a aprender español? El español es una lengua muy bonita y es un idioma del mundo y eso me motiva a aprender español.	3
Total de fonemas analizados		8

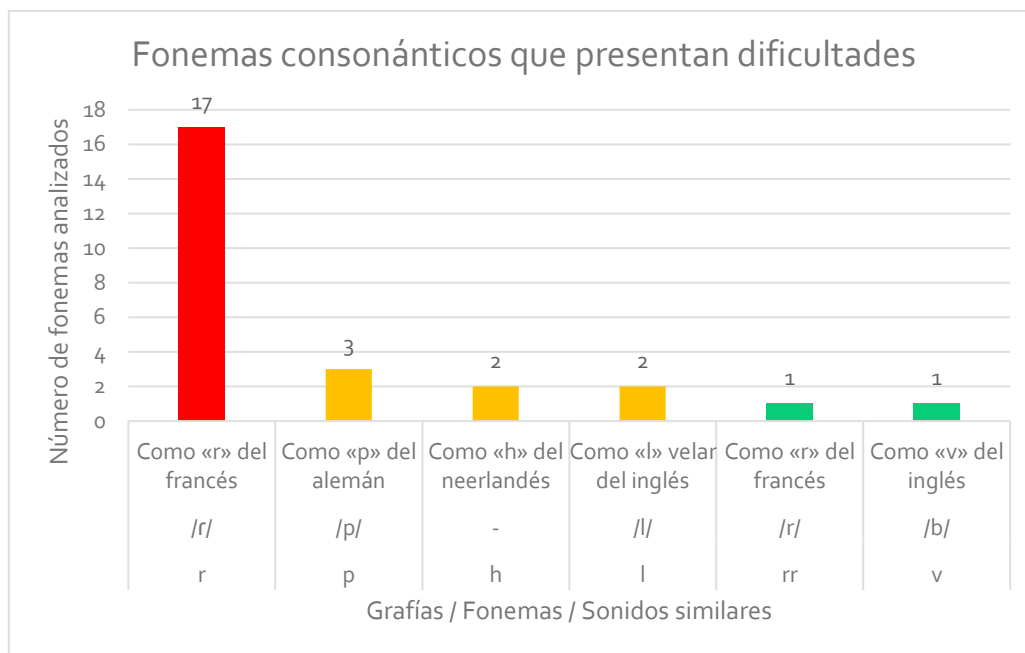
3.2.5. Análisis de las grabaciones de audio y resultados

En adelante, desde la Figura 31 hasta la 36, se mostrará el análisis realizado a las tres respuestas dadas por cada uno de los informantes. Cabe recalcar que una vez efectuada una escucha activa de los audios, se han seleccionado únicamente los sonidos que presentan dificultades evidentes de pronunciación.

Dicho esto, se han tomado en cuenta algunos detalles importantes para llevar a cabo el análisis. Por un lado, se han registrado los fonemas, las grafías que los representan y los sonidos similares de otras lenguas que podría haber producido el estudiante; por otro lado, se ha contabilizado el número de veces que se ha producido dicha articulación manteniendo el orden de forma descendente, para dejar claro el nivel de dificultad y la probabilidad de aparición de dichas dificultades con respecto a cada informante.

Figura 31

Informante 1-RB



- **Resultados:**

De forma general, se aprecia influencia del francés, alemán, neerlandés e inglés. Además, para mantener la claridad y la uniformidad en la explicación de las dificultades, se sigue el mismo sistema de clasificación adoptado en el apartado 3.1., así pues:

- 1) ● Alta prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

r /r/ Como «r» del francés (17)

- 2) ● Mediana prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con una frecuencia intermedia son 3:

p /p/ Como «p» del alemán (3)

h - Como «h» del neerlandés (2)

l /l/ Como «l» velar del inglés (2)

- 3) ● Baja prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con muy baja frecuencia son 2:

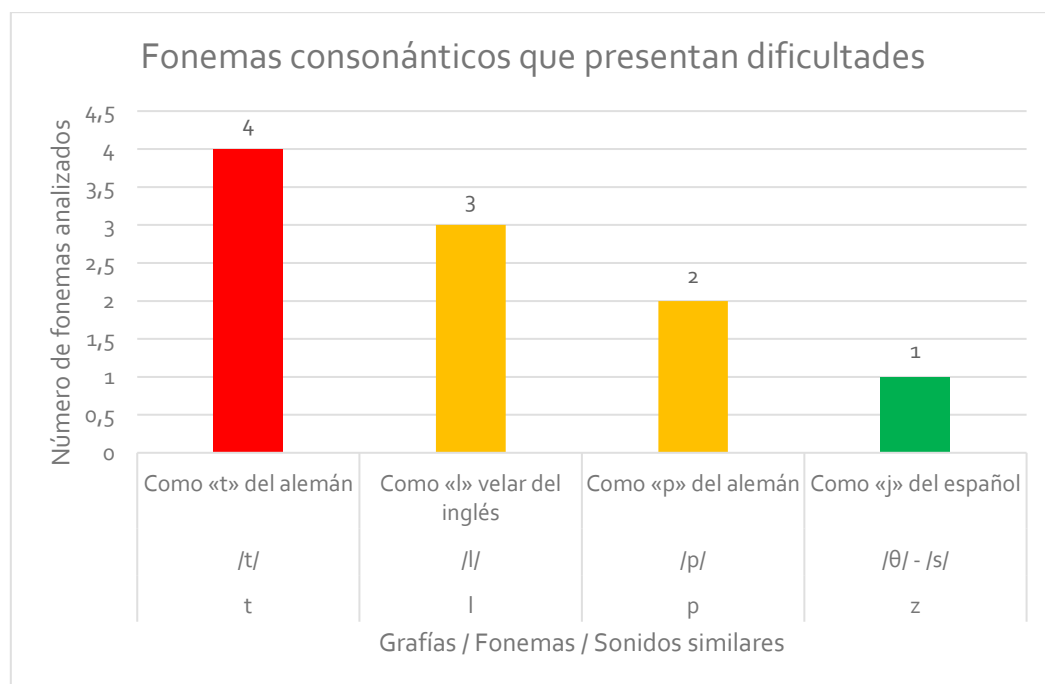
rr /r/ Como «r» del español (1)

v /b/ Como «v» del inglés (1)

En resumidas cuentas, el fonema que presenta mayor dificultad para el informante 1-RB es /r/, cuyo sonido se asemeja a la *r* francesa, y tiene un porcentaje de frecuencia bastante elevado, pues, de la totalidad de 26 fonemas analizados, este equivale a un 65,38%. Con respecto a los otros fonemas, /p/, /l/, /r/ en representación de la grafía *rr* y /b/ de la grafía *v*, se conserva similar tendencia de la clasificación general del apartado 3.1. Además, se presenta una nueva grafía del español, la *h*, pero ya que esta no representa un fonema en esta lengua, se considera que puede ser una interferencia del fonema /h/ correspondiente a la grafía *h* de la L1 del informante.

Figura 32

Informante 2-PB



- **Resultados:**

De forma general, se aprecia influencia del alemán e inglés y una leve confusión con otro fonema del español. Siendo así, se presenta el sistema de clasificación:

- 1) ● Alta prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

t /t/ Como «t» del alemán (4)

- 2) ● Mediana prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con una frecuencia intermedia son 2:

l /l/ Como «l» velar del inglés (3)

p /p/ Como «p» del alemán (2)

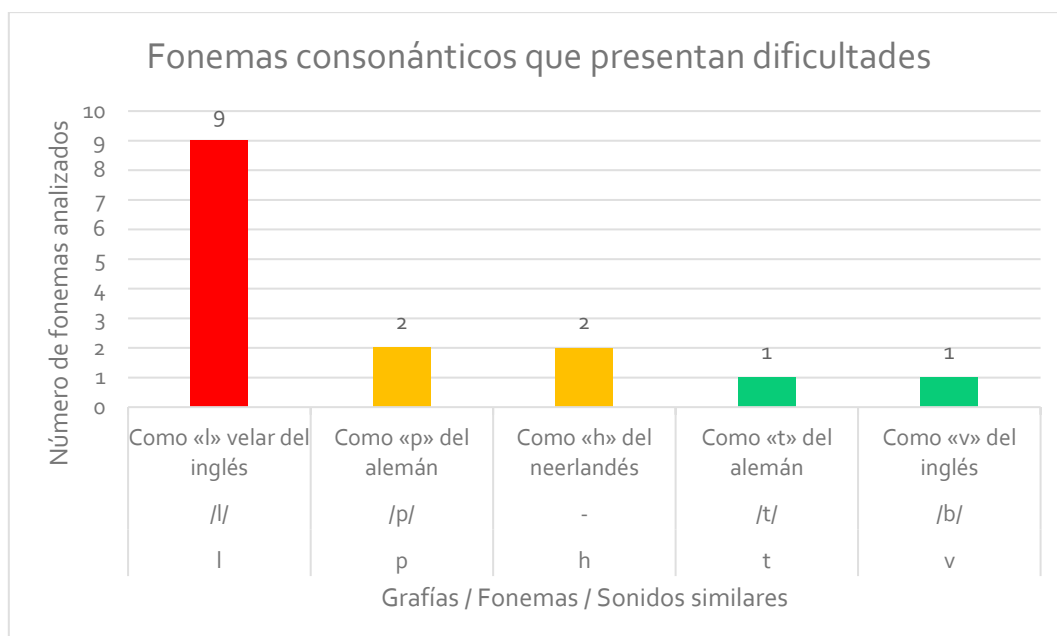
- 3) ● Baja prioridad: El fonema y las realización que se produce con muy baja frecuencia es 1:

z /θ/ - /s/ (como opción de seseo) Como «j» del español (1)

En síntesis, el fonema que presenta mayor dificultad para el informante 2-PB es /t/, cuyo sonido se asemeja a la *t* tensa y con aspiración del alemán, y cuyo porcentaje de frecuencia es moderado, pues, de la totalidad de 10 fonemas analizados, este equivale a un 40%. Con respecto a los otros fonemas, /l/, /p/ y /θ/ - /s/, se observa similar tendencia con respecto a la clasificación general del apartado 3.1.

Figura 33

Informante 3-CB



• **Resultados:**

En términos generales, se aprecia influencia del inglés, alemán y una leve confusión con un fonema del neerlandés. De esta manera, se presenta el sistema de clasificación:

- 1) ● Alta prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

l /l/ Como «l» velar del inglés (9)

- 2) ● Mediana prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con una frecuencia intermedia son 2:

p /p/ Como «p» del alemán (2)

h - Como «h» del neerlandés (2)

3) ● Baja prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con muy baja frecuencia son 2:

t /t/ Como «t» del alemán (1)

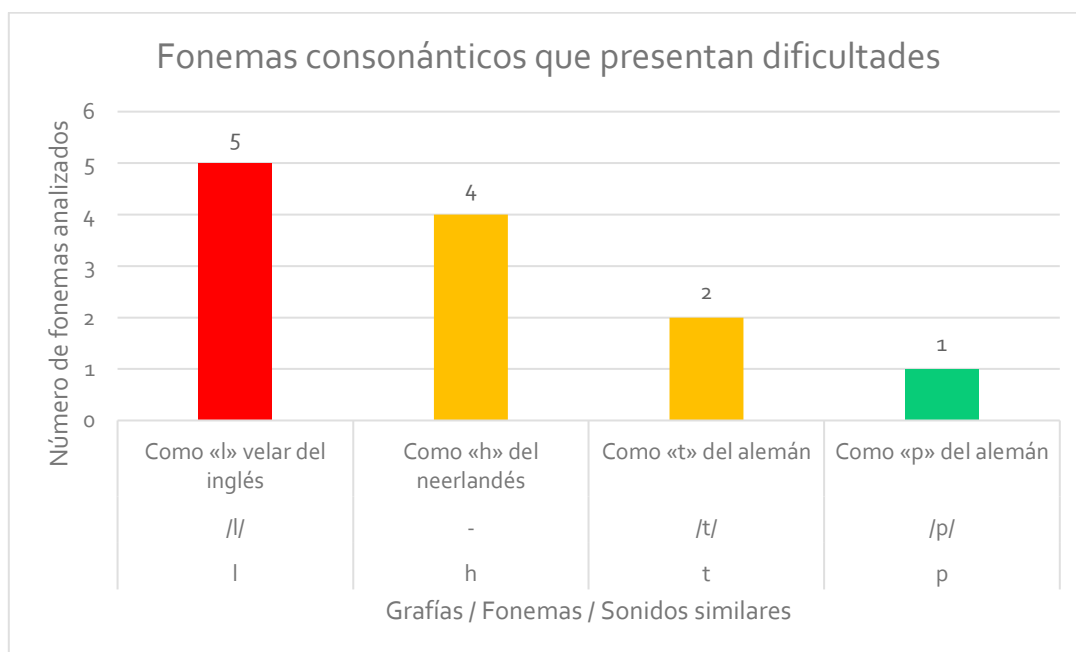
v /b/ Como «v» del inglés (1)

En síntesis, el fonema que presenta mayor dificultad para el informante 3-CB es //, debido a que suena como una / velarizada u oscura del inglés. Además, su porcentaje de frecuencia es alto, pues, de la totalidad de 15 fonemas analizados, este equivale a un 60%. En cuanto a los otros fonemas, /p/, /t/ y /b/, se aprecia que hay una tendencia muy parecida con respecto a la clasificación general del apartado 3.1.

Adicionalmente, se presenta una realización muy interesante, correspondiente a la grafía *h* del español, y debido a que esta no representa un fonema en esta lengua, se considera que puede ser una interferencia del fonema /h/ correspondiente a la grafía *h* del neerlandés. No obstante, lo que llama la atención es que esta es la segunda ocasión en que se detecta esta dificultad y con mayor frecuencia, además de haberla visto con una sola aparición en el análisis del informante 1-RB. Lo que significa que este no es un hecho aislado, y por ende, hay que considerarlo dentro de los fonemas que también generan inconvenientes.

Figura 34

Informante 4-RR



- **Resultados:**

De forma general, se aprecia influencia del inglés, neerlandés y alemán. Siendo así, se presenta el sistema de clasificación:

- 1) ● Alta prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

l // Como «l» velar del inglés (5)

- 2) ● Mediana prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con una frecuencia intermedia son 2:

h - Como «h» del neerlandés (4)

t /t/ Como «t» del alemán (2)

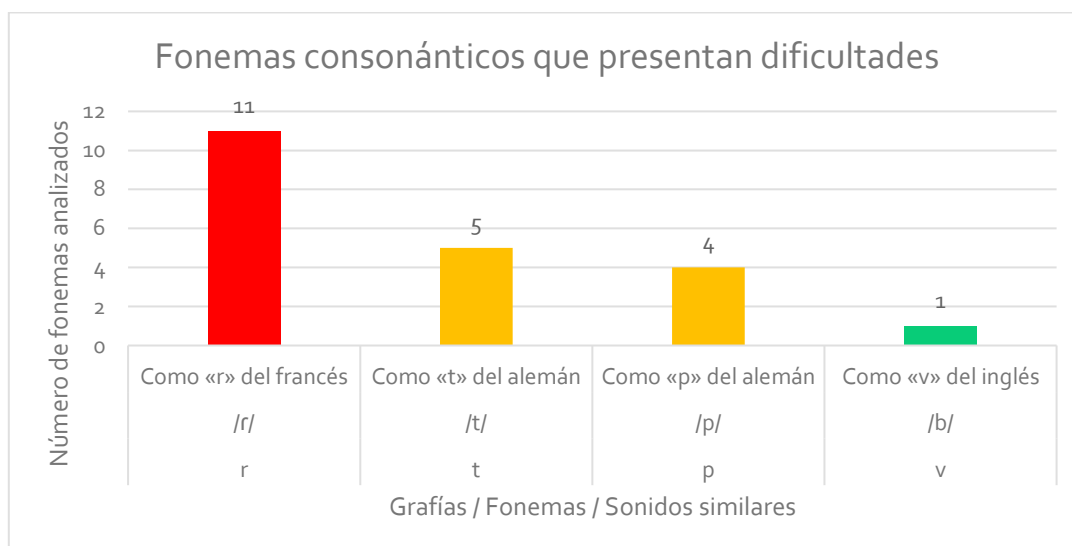
- 3) ● Baja prioridad: El fonema y la realización que se produce con muy baja frecuencia es 1:

p /p/ Como «p» del alemán (1)

Para resumir, el fonema que presenta mayor dificultad para el informante 4-RR es //, cuyo sonido se asemeja a una / oscura del inglés. Además, su porcentaje de frecuencia es moderado, pues, de la totalidad de 12 fonemas analizados, este equivale a un 41,66%. En cuanto a los otros fonemas, /t/ y /p/, se nota que hay una tendencia muy parecida con respecto a la clasificación general del apartado 3.1. Y por lo que respecta a la grafía *h*, se observa que definitivamente se trata de una interferencia del neerlandés, de tal forma que, es fundamental considerar este suceso como parte de las interferencias, es decir, como una dificultad de pronunciación que también requiere atención.

Figura 35

Informante 5-JK



- **Resultados:**

En términos generales, se aprecia influencia del francés, alemán e inglés. Por tanto, se presenta el sistema de clasificación:

- 1) ● Alta prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

r /r/ Como «r» del francés (11)

- 2) ● Mediana prioridad: Los fonemas y las realizaciones que se producen con una frecuencia intermedia son 2:

t /t/ Como «t» del alemán (5)

p /p/ Como «p» del alemán (4)

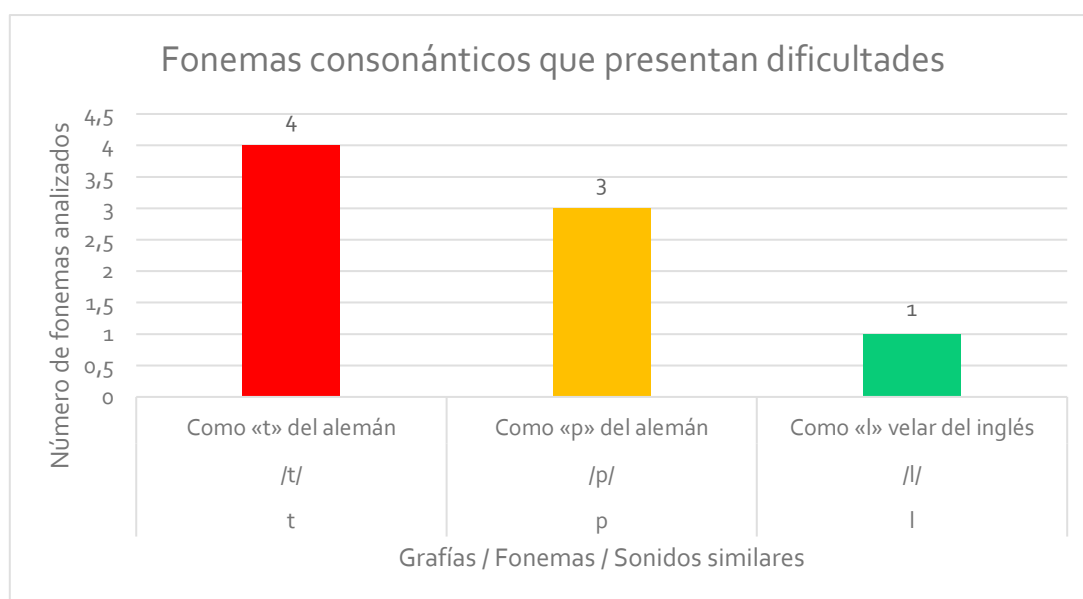
- 3) ● Baja prioridad: El fonema y la realización que se produce con muy baja frecuencia es 1:

v /b/ Como «v» del inglés (1)

En síntesis, el fonema que presenta mayor dificultad para el informante 5-JK es /r/, pues este tiende a sonar como una *r* francesa. Además, su porcentaje de frecuencia es muy alto, pues, de la totalidad de 21 fonemas analizados, este equivale a un 52,38%. En cuanto a los otros fonemas, /t/ y /p/ y /b/, se refleja una tendencia muy parecida con respecto a la clasificación general del apartado 3.1.

Figura 36

Informante 6-JV



- **Resultados:**

De manera general, se aprecia influencia del alemán e inglés. Así pues, se presenta el sistema de clasificación:

- 1) ● Alta prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

t /t/ Como «t» del alemán (4)

- 2) ● Mediana prioridad: El fonema y la realización que se produce con más frecuencia es 1:

p /p/ Como «p» del alemán (3)

- 3) ● Baja prioridad: El fonema y la realización que se produce con muy baja frecuencia es 1:

l /l/ Como «l» velar del inglés (1)

En resumen, el fonema que presenta mayor dificultad para el informante 6-JV es /t/, pues este tiende a sonar tenso y con cierta aspiración. Además, su porcentaje de frecuencia es alto, pues, de la totalidad de 8 fonemas analizados, este equivale a un 50%. En cuanto a los otros fonemas, /p/ y /l/, se observa una tendencia muy parecida con respecto a la clasificación general del apartado 3.1.

Siendo así, a manera de conclusión de este apartado, se ha determinado que dependiendo de cada estudiante, el orden de la dificultad de los fonemas pueden variar; no obstante, lo que se mantiene es la tendencia a que los mismos fonemas que se detectaron en el primer análisis del apartado 3.1., sean los que aparezcan nuevamente en este análisis.

En consecuencia, los fonemas que se reiteran como problemáticos son 7, /r/, /p/, /l/, /r/, /b/, /t/, que pertenecen en las categorías de alta y mediana prioridad en la clasificación general, y por otro lado, el fonema θ/ - /s/ (teniendo en cuenta el seseo), cuya aparición ha sido nueva y en solo una ocasión, así como también, la aparición de la grafía *h* producida como un sonido, aunque en el español se trata de un fonema sin pronunciación. Cabe recalcar que este último fenómeno puede deberse a la influencia, o mejor llamada interferencia para este caso, del fonema /h/ del neerlandés.

3.3. Análisis de la interferencia de la L1

Una vez corroborado que algunos sonidos consonánticos del español suponen dificultades de pronunciación para los estudiantes holandeses y que, además, dicha articulación contribuye a que el acento extranjero sea evidente, es el momento de comprobar si en efecto hay interferencia de la L1 de los estudiantes en su producción del español.

3.3.1. Método: Comparación de las grabaciones de audio

En este tercer análisis, se usarán nuevas grabaciones de audio de los estudiantes holandeses que han sido examinados en el apartado anterior y también los pertenecientes a hablantes de neerlandés que son nativos, pero no expertos, es decir, que no estudian ni hablan español. De esta manera, el objetivo de este análisis será comprobar si los estudiantes holandeses están trasladando los fonemas del holandés en su producción del español, por ende, se pretende descubrir si se está produciendo la famosa interferencia.

Por lo tanto, en esta parte, el objetivo no es determinar los fonemas conflictivos de manera aislada, porque estos ya han sido presentados en los apartados precedentes, sino más bien se pretende descubrir el porcentaje de interferencia de la L1 tomando en cuenta la totalidad de palabras producidas. Cabe decir que todas las palabras analizadas, efectivamente, están formadas por todos los fonemas consonánticos que han sido identificados con tendencia a causar dificultades y que han sido detectados en las pruebas anteriores.

3.3.2. Informantes: estudiantes holandeses y hablantes nativos de neerlandés y no expertos en español

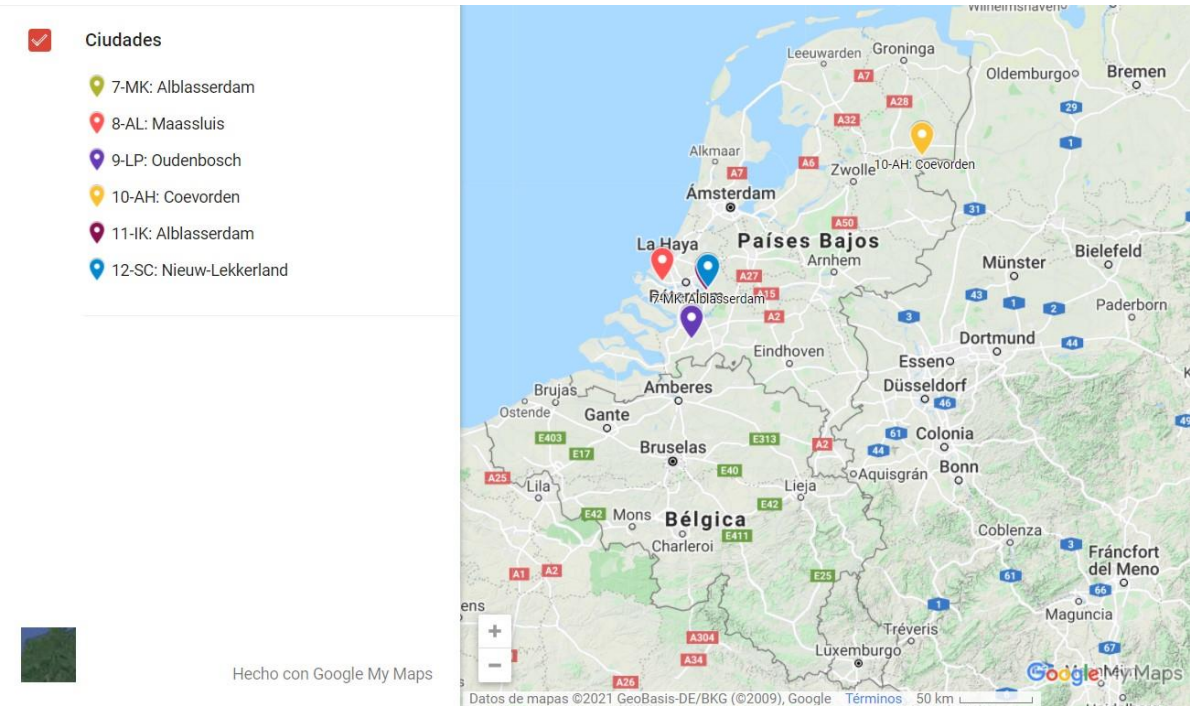
Con la finalidad de realizar una comparación lo más coherente posible, se ha decidido buscar 6 voluntarios, que fueran hablantes nativos de neerlandés y, que a su vez, no hablaran español. Ya en materia del análisis, la variable más importante que se ha considerado para hacer las comparaciones es el factor “sexo”, pues se sabe que el análisis del habla de las producciones tanto de hombres como mujeres difiere en algunos sentidos, así que, lo importante era tratar de seguir los parámetros que dieran, de cierta forma, una cuota de fiabilidad.

En cuanto al perfil de este grupo de informantes, cabe recalcar que todos viven en los Países Bajos, sus edades oscilan entre los 18 y los 36 años, y la mayoría tiene como ciudad de origen localizaciones muy variadas, tal como se puede apreciar en la Figura 37. Así, en la Tabla 13, se muestra un resumen:

Tabla 13
Características de los informantes: hablantes de neerlandés nativos y no expertos

Informante	Código	Sexo	Edad	Ciudad de origen	Otros idiomas
7	MK	M	26	Alblasserdam	Inglés
8	AL	F	33	Maassluis	Inglés, alemán
9	LP	M	31	Oudenbosch	Inglés
10	AH	F	18	Coevorden	Inglés
11	IK	F	32	Alblasserdam	Inglés
12	SC	M	36	Nieuw-Lekkerland	Inglés

Figura 37
Ubicación de las ciudades de origen de los informantes (hablantes nativos de neerlandés y no expertos en español) en los Países Bajos



https://www.google.com/maps/d/edit?mid=1_uMw_DR5vFS94pzz1Ln8jew_W2VFimSI&usp=sharing

Adicionalmente, para poder llevar a cabo la comparación, se ha realizado un emparejamiento completamente al azar para combinar a los dos grupos de informantes, tanto a los estudiantes holandeses como a los hablantes nativos de neerlandés que no

son expertos en español. Siendo así, en la Tabla 14, se muestra el resultado de las combinaciones:

Tabla 14

Emparejamiento de informantes para realizar las comparaciones

Pareja	Código de estudiantes holandeses	Código de hablantes nativos de neerlandés y no expertos en español	Sexo
1	1-RB	7-MK	M
2	2-PB	8-AL	F
3	3-CB	9-LP	M
4	4-RR	10-AH	F
5	5-JK	11-IK	F
6	6-JV	12-SC	M

Por ende, vale la pena mencionar que estas serán las únicas 6 combinaciones posibles que serán analizadas en este apartado.

3.3.3. Diseño y procedimiento de las pruebas

En esta tercera etapa de la investigación, se ha aplicado el denominado test de pronunciación, específicamente la sección correspondiente a *Task 2*, donde se ha proporcionado un listado de 34 palabras en español que, en un primer escenario, debían ser leídas por los estudiantes holandeses usando los sonidos que ya debían tener identificados como parte del inventario del español y que habían sido aprendidos hasta el momento de la prueba. Cabe destacar que la instrucciones de que leyeran en español fueron absolutamente claras.

En un segundo escenario, se pidió al segundo grupo, a los hablantes de neerlandés sin conocimientos de español, que también leyeran el mismo grupo de 34 palabras, pero con la consideración especial de que tenían que utilizar el sistema de sonidos de su L1, es decir, debían leer aquellas palabras del español como si se tratara de palabras del neerlandés. De esta manera, se pretendía que este segundo grupo usara el inventario de sonidos con los que siempre han estado familiarizados por tratarse de su lengua materna.

Es importante aclarar que al igual que en la prueba anterior, también se pidió que los propios informantes de ambos grupos grabaran sus producciones en su dispositivo móvil. Por tal motivo, para no dejar duda acerca del procedimiento que debían seguir, las instrucciones fueran dadas en el inglés por ser la lingua franca.

De esta manera, las instrucciones dadas al grupo de estudiantes holandeses fueron las que se muestran a continuación:

Task 2 - Spanish

Read the words below (34 in total) in the order that they appear. After each word, pause for 2 seconds until you read the next word.

Mientras que, las instrucciones dirigidas a los hablantes nativos y no expertos del español, fueron las siguientes:

Task 2

Read the words below (34 in total) in the order that they appear.

Please, after each word, pause for 2 seconds until you read the next word.

NOTE: As you can see, these are Spanish words; however, read them like if they were Dutch words. So, do not worry about the meaning nor the pronunciation in Spanish.

A continuación se muestra el listado de 34 palabras, presentadas para ambos grupos:

- por**que**
- **creo**
- mejor
- **problema**
- **tiempo**
- **también**
- ent**tiendo**
- aut**éntica**
- el **sol**
- **la piel**
- **vale**
- **al final**
- **correo**
- **ropa**
- **reacción**
- **correr**
- **voy**
- **favorito**
- jó**venes**
- **detective**
- **salud**

- posibilidad
- dedo
- garganta
- jugar
- juguete
- poquito
- papa
- bonito
- cambio
- dulce
- descansos
- ello
- mayoría

En lo concerniente a la selección de palabras, cabe recalcar que la tarea fue confeccionada con palabras estudiadas al detalle y con la finalidad de obtener un resultado muy riguroso se siguieron unos cuantos parámetros.

Primero, se tomó en consideración las grafías y fonemas que fueron obtenidos en el apartado 3.1.4., específicamente, en las Figuras 27 y 28, de tal manera que se seleccionaron mayor número de palabras para aquellos fonemas que presentaron mayor cantidad de dificultades, es decir, para /r/, /t/, /l/, /b/ y /r/; por otra parte, para aquellos que eran de mediana prioridad, como /d/, /g/ y /p/, se redujo el número de palabras; y finalmente, para los demás fonemas, /j/, /k/, /ʎ/ y /θ/, se usó apenas una palabra por sonido, tomando como referencia que no presentaron tanta frecuencia y eran de baja prioridad en los análisis anteriores.

Segundo, se procuró que dentro de cada palabra escogida, el fonema a analizar estuviera en posiciones diferentes, es decir, al inicio de la palabra, en la mitad y o al final de palabra, con la finalidad de determinar si esto tenía una influencia directa con respecto a sus realizaciones.

Tercero, la mayor parte de palabras fueron tomadas del inventario general de datos recolectados a través de la observación/audición, con énfasis en aquellas que tenían mayor frecuencia de ocurrencias. No obstante, algunas palabras nuevas fueron añadidas, para tratar de compensar todas las posiciones posibles dentro de la palabra y alinearse a los mismos parámetros.

Por último, en cuanto al tipo de palabras, no hubo categorías gramaticales específicas; pues, en la mayoría de los casos se escogieron palabras con las que los estudiantes holandeses estuvieran familiarizados, por haberlas usado anteriormente en sus clases de español.

En este sentido, la única observación que cabe anotar se refiere a que, en 3 de las palabras que contenían el fonema //, se introdujeron 2 palabras (artículo+sustantivo), en lugar de una sola, a diferencia de lo que se había hecho en el resto de los casos. Esto debido a que, el fonema // puede presentar realizaciones diferentes cuando se encuentra en cierta posición y en determinadas palabras como los artículos.

3.3.4. Análisis de las grabaciones de audio y resultados

Antes de realizar el análisis en sí mismo, es necesario incidir en que estas comparaciones, en un principio, fueron pensadas para hacerse a través de un software de análisis del habla, como lo es *Praat*; no obstante, se desistió de esta idea, tomando en consideración dos factores.

Por un lado, *Praat* es un programa altamente especializado y que, por tanto, requiere conocimientos muy técnicos de fonética y fonología, los cuales, cabe recalcar, no representan la esencia de esta investigación. Por otra parte, se ha decidido que, ya que el uso de *Praat* no siempre puede ser sencillo para todos los docentes de ELE o para los estudiantes holandeses en proceso de aprender español, quienes mayormente serán los beneficiarios de este trabajo, ya sea porque estuvieran interesados en recrear este tipo de análisis con el neerlandés o con otras L1; esta herramienta no resulta ser la más adecuada para este contexto específico.

En vista de ello, lo mejor era optar por un análisis simplificado, que fuera fácil de hacer, e incluso, aplicable en el aula, pero, sobre todo, que fuera muy sencillo de interpretar.

Dicho esto, las comparaciones que se presentarán a continuación serán medidas únicamente a través de la audición de la investigadora a cargo. Sin perjuicio de que en futuras investigaciones, las grabaciones de audio pudieran ser analizadas por otro tipo de programas más sofisticados.

En consecuencia, desde la Tabla 15 a la 20, se muestran los análisis de las 6 parejas de informantes, 3 femeninas y 3 masculinas:

Tabla 15

Comparación pareja masculina 1-RB / 7-MK

Nº	Palabra	Similitud con otro sonido	No hay interferencia con L1	Sí hay interferencia con L1
1	por que	✓	✓	
2	creo	✓	✓	
3	mej or	✓	✓	
4	proble ma	✓	✓	
5	tiempo		✓	
6	también		✓	
7	ent tiendo		✓	
8	aut éntica		✓	
9	el sol i	✓		✓
10	la pie l	✓		✓
11	vale 		✓	
12	al fina l	✓	✓	
13	cor reo	✓	✓	
14	ropa	✓	✓	
15	reacción	✓	✓	
16	corr er	✓	✓	
17	voy	✓		✓
18	favor ito	✓		✓
19	jó ve nes		✓	
20	detect ive		✓	
21	salud 	✓		✓
22	posibilid ad		✓	
23	dedo		✓	
24	garganta		✓	
25	jug ar	✓	✓	
26	jug ue te	✓	✓	
27	poquito		✓	
28	papa		✓	
29	bonito		✓	
30	camb io		✓	
31	dul ce	✓		✓
32	des ca nsos		✓	
33	ell o		✓	
34	may or ía		✓	
Total		17	28	6
Porcentaje		50%	82,35%	17,65%

- Resultados:**

Se presentan las siguientes resultados:

- De manera general, se observa que el 50% de las producciones del informante 1-RB son realizadas con sonidos diferentes a los que debería usar en español

para los respectivos fonemas, por lo tanto, se entiende que el estudiante presenta dificultades para producir los fonemas en un nivel “medio”.

- De todos los fonemas analizados y teniendo en cuenta la comparación con los datos del informante 7-MK, se determina que el 82,35% de las realizaciones en español del informante 1-RB no muestra ninguna interferencia de la L1, por lo tanto, el resultado tiende a ser positivo.
- Por otro lado, el 17,65% de las producciones en español del informante 1-RB muestra que existe interferencia de la L1, lo que es un porcentaje bajo y, por ende, no se considera negativo.
- Los fonemas en español que han presentado interferencia de la L1 son: /l/, /b/ en representación de la grafía v, /d/ y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) en correspondencia con las grafías ce.

Tabla 16

Comparación pareja femenina 2-PB / 8-AL

Nº	Palabra	Similitud con otro sonido	No hay interferencia con L1	Sí hay interferencia con L1
1	por que		✓	
2	creo		✓	
3	mej or		✓	
4	P roblema		✓	
5	t iempo		✓	
6	t ambién	✓		✓
7	en t iendo	✓		✓
8	aut é ntica	✓		✓
9	el sol l		✓	
10	la pie l	✓		✓
11	vale		✓	
12	al fina l		✓	
13	cor rr eo	✓	✓	
14	r opa		✓	
15	r eacción		✓	
16	cor rr er		✓	
17	v oy		✓	
18	fav o rito		✓	
19	jó v enes		✓	
20	detect iv e		✓	
21	salud d		✓	
22	posibil id ad		✓	
23	d edo		✓	
24	g arganta		✓	
25	jug u ar		✓	
26	jug u ete		✓	
27	p oquito		✓	
28	p apa		✓	

29	bonito	✓		
30	cam bi o	✓		
31	dul ce	✓		
32	des ca nsos	✓		
33	ello	✓		
34	may or ía	✓		
Total		5	30	4
Porcentaje		14,71%	88,24%	11,76%

- **Resultados:**

Se presentan las siguientes resultados:

- 1) De manera general, se observa que el 14,71% de las producciones del informante 2-PB son realizadas con sonidos diferentes a los que debería usar en español para los respectivos fonemas, por lo tanto, se entiende que el estudiante presenta dificultades para producir los fonemas en un nivel “bajo”.
- 2) De todos los fonemas analizados y teniendo en cuenta la comparación con los datos del informante 8-AL, se determina que el 88,24% de las realizaciones en español del informante 2-PB no muestra ninguna interferencia de la L1, por lo tanto, el resultado tiende a ser positivo.
- 3) Por otro lado, el 11,76% de las producciones en español del informante 2-PB muestra que existe interferencia de la L1, lo que es un porcentaje muy bajo y, por ende, no se considera negativo.
- 4) Los fonemas en español que han presentado interferencia de la L1 son: /t/ y //.

Tabla 17

Comparación pareja masculina 3-CB / 9-LP

Nº	Palabra	Similitud con otro sonido	No hay interferencia con L1	Sí hay interferencia con L1
1	por q ue		✓	
2	cre o		✓	
3	mej or		✓	
4	Proble m a		✓	
5	ti em po	✓		✓
6	ta m bién		✓	
7	en t iendo	✓		✓
8	aut é ntica		✓	
9	el sol l	✓		✓
10	la piel l	✓		✓
11	va e		✓	
12	al final l		✓	
13	cor r eo	✓	✓	
14	ro p a		✓	
15	re r acción		✓	

16	correrr		✓	
17	voy		✓	
18	favorito	✓		✓
19	jóvenes	✓		✓
20	detective	✓		✓
21	salud	✓		✓
22	posibilidad	✓		✓
23	dedo	✓		✓
24	garganta		✓	
25	jugar		✓	
26	juguete	✓	✓	
27	poquito		✓	
28	papa		✓	
29	bonito		✓	
30	cambio		✓	
31	dulce	✓	✓	
32	descansos		✓	
33	ello		✓	
34	mayoría	✓	✓	
Total		14	24	10
Porcentaje		41,18%	70,59%	29,41%

- **Resultados:**

Se presentan las siguientes resultados:

- 1) De manera general, se observa que el 41,18% de las producciones del informante 3-CB son realizadas con sonidos diferentes a los que debería usar en español para los respectivos fonemas, por lo tanto, se entiende que el estudiante presenta dificultades para producir los fonemas en un nivel “medio”.
- 2) De todos los fonemas analizados y teniendo en cuenta la comparación con los datos del informante 9-LP, se determina que el 70,59% de las realizaciones en español del informante 3-CB no muestra ninguna interferencia de la L1, por lo tanto, el resultado tiende a ser positivo.
- 3) Por otro lado, el 29,41% de las producciones en español del informante 3-CB muestra que existe interferencia de la L1, lo que es un porcentaje todavía bajo y, por ende, no se considera negativo.
- 4) Los fonemas en español que han presentado interferencia de la L1 son: /t/, /l/, /b/ en representación de la grafía v y /d/.

Tabla 18

Comparación pareja femenina 4-RR / 10-AH

Nº	Palabra	Similitud con otro sonido	No hay interferencia con L1	Sí hay interferencia con L1
1	por que		✓	
2	cre o		✓	
3	mej or		✓	
4	proble ma		✓	
5	ti em po	✓	✓	
6	ta m bién		✓	
7	en ti endo	✓		✓
8	aut é ntica	✓		✓
9	e l sol	✓	✓	
10	la pie l	✓		✓
11	va l e	✓	✓	
12	a l fina l	✓	✓	
13	cor re o	✓	✓	
14	ro p a	✓	✓	
15	reac ci ón		✓	
16	corr er		✓	
17	vo y	✓		✓
18	fav o rito	✓	✓	
19	jó v enes		✓	
20	detect iv e	✓		✓
21	salud d	✓	✓	
22	posibilid ad	✓	✓	
23	ded o	✓	✓	
24	garg an ta	✓	✓	
25	jug ar		✓	
26	jug ue te	✓	✓	
27	po q uito		✓	
28	pa p a		✓	
29	bo n ito		✓	
30	camb io		✓	
31	dul ce	✓	✓	
32	des ca nsos		✓	
33	ell o		✓	
34	may or ía		✓	
Total		18	29	5
Porcentaje		52,94%	85,29%	14,71%

- Resultados:**

Se presentan las siguientes resultados:

- 1) De manera general, se observa que el 52,94% de las producciones del informante 4-RR son realizadas con sonidos diferentes a los que debería usar

en español para los respectivos fonemas, por lo tanto, se entiende que el estudiante presenta dificultades para producir los fonemas en un nivel “medio”.

- 2) De todos los fonemas analizados y teniendo en cuenta la comparación con los datos del informante 10-AH, se determina que el 85,29% de las realizaciones en español del informante 4-RR no muestra ninguna interferencia de la L1, por lo tanto, el resultado tiende a ser positivo.
- 3) Por otro lado, el 14,71% de las producciones en español del informante 4-RR muestra que existe interferencia de la L1, lo que es un porcentaje bajo y, por ende, no se considera negativo.
- 4) Los fonemas en español que han presentado interferencia de la L1 son: /t/, /l/ y /b/ en representación de la grafía v.

Tabla 19

Comparación pareja femenina 5-JK / 11-IK

Nº	Palabra	Similitud con otro sonido	No hay interferencia con L1	Sí hay interferencia con L1
1	por que	✓	✓	
2	cre o	✓	✓	
3	mej or	✓	✓	
4	proble ma	✓	✓	
5	ti em po	✓		✓
6	ta m bién		✓	
7	en ti endo	✓		✓
8	aut én tica	✓		✓
9	el sol l		✓	
10	la piel l		✓	
11	vale l		✓	
12	al final l		✓	
13	cor re o	✓	✓	
14	ro pa	✓	✓	
15	reac ci ón	✓	✓	
16	corr rr er	✓	✓	
17	vo v y		✓	
18	fav o rito	✓		✓
19	jó v enes	✓	✓	
20	detect iv e	✓		✓
21	salu d	✓		✓
22	posibil id ad	✓		✓
23	ded o	✓		✓
24	garg an ta		✓	
25	jug ar		✓	
26	jug ue te		✓	
27	po p quito		✓	
28	pa p a		✓	
29	bo n ito		✓	
30	cam b io		✓	

31	dul ce	✓		✓
32	des ca nsos		✓	
33	el lo		✓	
34	may or ía	✓	✓	
Total		19	25	9
Porcentaje		55,88%	73,53%	26,47%

- **Resultados:**

Se presentan las siguientes resultados:

- 1) De manera general, se observa que el 55,88% de las producciones del informante 5-JK son realizadas con sonidos diferentes a los que debería usar en español para los respectivos fonemas, por lo tanto, se entiende que el estudiante presenta dificultades para producir los fonemas en un nivel “medio”.
- 2) De todos los fonemas analizados y teniendo en cuenta la comparación con los datos del informante 11-IK, se determina que el 73,53% de las realizaciones en español del informante 5-JK no muestra ninguna interferencia de la L1, por lo tanto, el resultado tiende a ser positivo.
- 3) Por otro lado, el 26,47% de las producciones en español del informante 5-JK muestra que existe interferencia de la L1, lo que es un porcentaje todavía bajo y, por ende, no se considera negativo.
- 4) Los fonemas en español que han presentado interferencia de la L1 son: /t/, /b/ en representación de la grafía v, /d/ y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) en correspondencia con las grafías ce.

Tabla 20

Comparación pareja masculina 6-JV / 12-SC

Nº	Palabra	Similitud con otro sonido	No hay interferencia con L1	Sí hay interferencia con L1
1	por re que		✓	
2	cre o		✓	
3	mej or		✓	
4	p ro blema		✓	
5	ti empo	✓		✓
6	ta mbién	✓		✓
7	en ti endo	✓		✓
8	aut é ntica	✓		✓
9	e l sol	✓		✓
10	la pie l	✓		✓
11	va le		✓	
12	a l fina l		✓	
13	co rr eo		✓	
14	ro pa		✓	

15	reacción		✓	
16	correrr		✓	
17	voy		✓	
18	favorito		✓	
19	jóvenes		✓	
20	detective		✓	
21	salud	✓		✓
22	posibilidad	✓		✓
23	dedo	✓		✓
24	garganta	✓		✓
25	jugar		✓	
26	juguete	✓	✓	
27	poquito		✓	
28	papa		✓	
29	bonito		✓	
30	cambio		✓	
31	dulce	✓		✓
32	descansos		✓	
33	ello	✓	✓	
34	mayoría		✓	
Total		13	23	11
Porcentaje		38,24%	67,65%	32,35%

- **Resultados:**

Se presentan las siguientes resultados:

- 1) De manera general, se observa que el 38,24% de las producciones del informante 6-JV son realizadas con sonidos diferentes a los que debería usar en español para los respectivos fonemas, por lo tanto, se entiende que el estudiante presenta dificultades para producir los fonemas en un nivel “bajo”.
- 2) De todos los fonemas analizados y teniendo en cuenta la comparación con los datos del informante 12-SC, se determina que el 67,65% de las realizaciones en español del informante 6-JV no muestra ninguna interferencia de la L1, por lo tanto, el resultado tiende a ser positivo.
- 3) Por otro lado, el 32,35% de las producciones en español del informante 6-JV muestra que existe interferencia de la L1, lo que es un porcentaje todavía bajo y, por ende, no se considera negativo.
- 4) Los fonemas en español que han presentado interferencia de la L1 son: /t/, //, /d/, /g/ en representación de las gráficas ga, y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) en correspondencia con las gráficas ce.

En resumen, acerca de la interferencia de la L1, el neerlandés, en las producciones del español de los estudiantes holandeses, se concluye que:

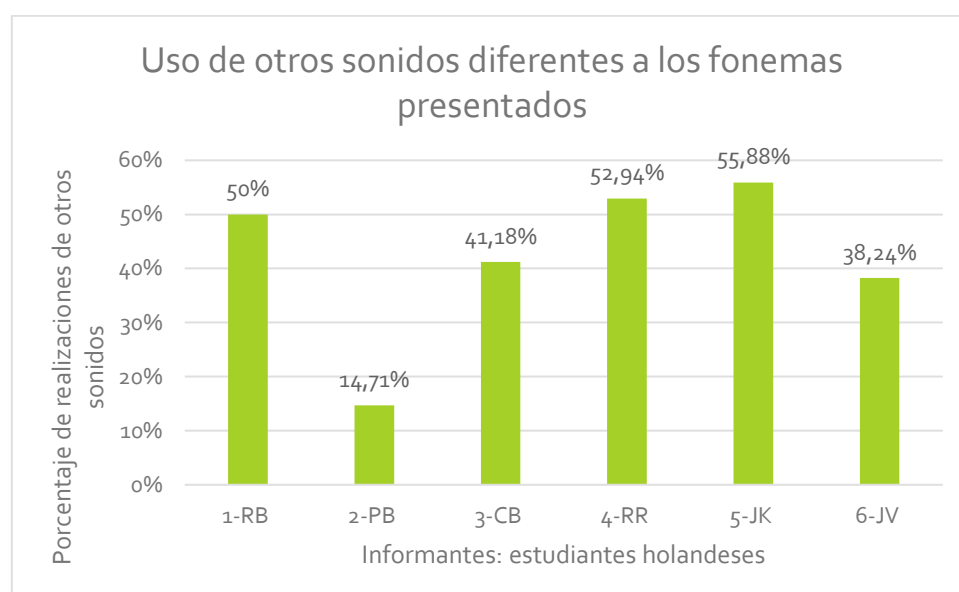
En primer lugar, se ha comprobado que los 6 estudiantes que han sido analizados tienen dificultades de pronunciación y tienden en cierta medida a usar sonidos que no coinciden con los fonemas del español que deberían producir. Por lo tanto, de la totalidad de datos recolectados de cada informante, este tipo de realizaciones van desde el 14,71% hasta un 55,88%. Lo que equivale a una tendencia baja y media, pero no necesariamente alta, tal como se observa la Figura 38.

De esta manera, en algunos de los casos, se da a entender que aquellas producciones problemáticas pueden haber recibido la influencia o interferencia directa del inventario de sonidos de la L1 de los estudiantes. No obstante, cabe recalcar que, otro gran porcentaje de esas dificultades que no necesariamente tienen estrecha conexión con el neerlandés, pueden ser producto de la interferencia de otras lenguas extranjeras, teniendo en cuenta que los 6 estudiantes han aprendido con anterioridad o están estudiando otros idiomas, tales como: inglés, francés, alemán y frisón. Esta conclusión se hace, ya que se conoce que la L1 no es la única que puede influir en el aprendizaje de la nueva LE, sino que también lo hacen en menor o mayor medida las demás lenguas aprendidas (Iruela, 2004, p. 53).

Adicionalmente, a lo largo de los experimentos realizados en este trabajo, se ha confirmado que también hay un tercer tipo de influencia, el de los fonemas del propio español, es decir, cuando el alumno utiliza un fonema diferente, ya sea por confusión o por la falta de familiarización con los sonidos que le resultan complejos y que aún no ha logrado interiorizar.

Figura 38

Uso de otros sonidos diferentes a los fonemas presentados por parte de los informantes: estudiantes holandeses

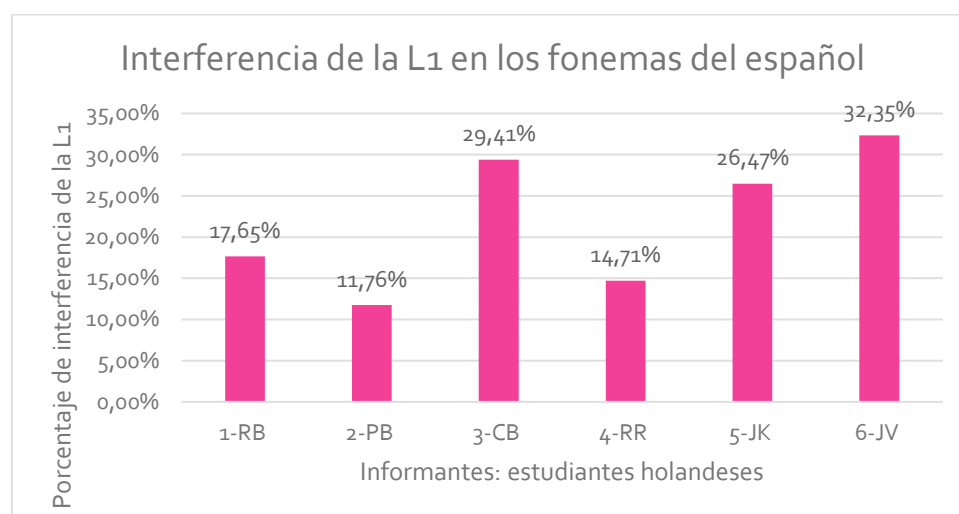


En segundo lugar, en la Figura 39, se constata que el porcentaje de interferencia de la L1 en las producciones del español de los 6 estudiantes, fluctúan entre el 11,76% hasta un 32,35%. Lo que en definitiva prueba que efectivamente la interferencia se produce, y aunque para cada estudiante los porcentajes son diferentes, en realidad, todos los valores muestran una tendencia baja.

En este punto, vale la pena señalar que, estos porcentajes bien podrían reducirse o aumentarse, dependiendo del hablante nativo no experto en español con quien se haga las comparaciones. Por lo tanto, no se trata de un valor fijo, sino más bien de una variable que puede moverse en distintas direcciones. Sin embargo, para el propósito de este estudio, las comparaciones entre pares, o sea, con un solo informante por estudiante han sido muy útiles, ya que han servido de referencia para comprobar que la interferencia de la L1 tiene una gran cuota de responsabilidad en la producción de los estudiantes holandeses.

Figura 39

Interferencia de la L1 en los fonemas del español, medida a través de la comparación entre pares: estudiantes holandeses y hablantes de neerlandés no expertos

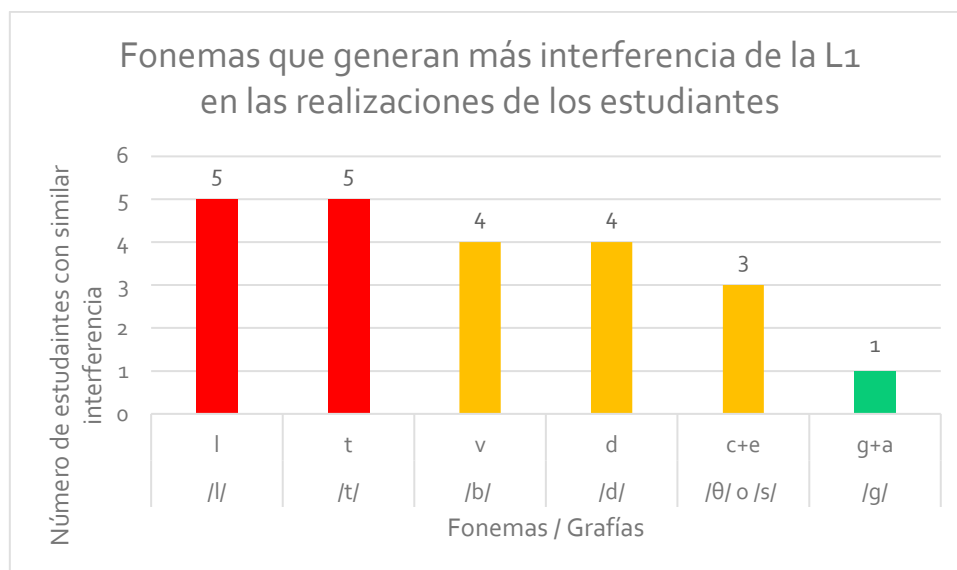


En tercer lugar, en la Figura 40, se presenta el listado de fonemas del español que han recibido en mayor medida la interferencia de la L1. De modo que, han sido clasificados en orden de frecuencia para poder tener una perspectiva más clara acerca de su complejidad. Es así como, en total se han identificado 6 fonemas:

- 1) ● Alta prioridad: /l/, /t/.
- 2) ● Mediana prioridad: /b/ con correspondencia ortográfica con v, /d/ y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) con representación ortográfica de ce.
- 3) ● Baja prioridad: /g/ con representación ortográfica ga.

Figura 40

Fonemas que generan más interferencia de la L1 en las realizaciones de los estudiantes



En consecuencia, es necesario incidir en que la tendencia con respecto al orden de los fonemas es muy similar a los resultados que se han obtenido en los análisis de los apartados anteriores, con la única salvedad de los fonemas /r/ y /r/, los cuales no han aparecido en este último análisis.

Siendo así, es preciso tener presente que estos dos fonemas pudieran verse involucrados en un conflicto mayor, debido a la gran cantidad de alófonos que tiene el neerlandés para la producción de las vibrantes. En este sentido, conviene recordar que las dos realizaciones más conocidas en los Países Bajos son tongpunt-/r/ (alveolar, con punta de lengua) y huig-/r/ (uvular, similar a la *r* francesa) (Collins & Mees, 2003, pp. 199–201).

Por tanto, para poder hacer comparaciones de interferencia exacta, lo más recomendable sería tener informantes de los dos grupos que tengan la misma realización del fonema /r/ en neerlandés, pero ya que esto supondría una investigación más intensiva y rigurosa, y debido a que los informantes del segundo grupo han aceptado participar como voluntarios de una manera muy espontánea, no se ha podido cumplir con este requisito de compatibilidad. Es decir, no es factible medir la interferencia específica de estos fonemas, aunque se deja esta puerta abierta hacia futuras investigaciones.

De todas maneras, lo que sí se ha podido comprobar en los análisis de los anteriores apartados es que, en efecto, los fonemas /r/ y /r/ del español, presentan un nivel de

complejidad importantísimo en la pronunciación de los estudiantes holandeses. Como muestra de este fenómeno, se puede revisar a detalle los apartados 3.1. y 3.2.

3.4. Análisis de la inteligibilidad

En este cuarto análisis, el objetivo es medir la inteligibilidad de las producciones de los 6 estudiantes holandeses, es decir, la claridad o la comprensibilidad de su pronunciación, a través de la valoración de las 34 palabras que han sido recolectadas en las grabaciones de audio del apartado 3.4. Por consiguiente, los encargados de hacer esta evaluación, siguiendo como referencia la técnica y sugerencias de otros expertos, se han tomado en consideración 2 grupos en particular: hablantes nativos de español, tanto expertos como no expertos.

3.4.1. Método: Transcripciones ortográficas

El método adoptado han sido las transcripciones ortográficas, pues esta metodología ya ha sido usada en anteriores estudios y sus resultados han sido exitosos (como se citó en Burgos, 2018, pp. 122–123).

En este sentido, el propósito de este análisis ha sido llegar a entender hasta qué punto las producciones de los estudiantes holandeses pueden realmente ser entendidas por los nativos, pues una de las hipótesis de esta investigación es demostrar que las dificultades de pronunciación de los fonemas consonánticos del español, pueden llegar a causar falta de inteligibilidad, lo que significa que la comunicación se vería comprometida.

En otras palabras, una vez que ya se ha comprobado que los sonidos consonánticos, efectivamente, producen dificultades de pronunciación, y además, se ha corroborado que la pronunciación de los estudiantes holandeses presenta rasgos de acento extranjero e interferencia de la L1, es el momento de probar si realmente el mensaje que estos estudiantes desean transmitir es lo suficientemente comprensible como para no tener conflictos en la comunicación.

3.4.2. Informantes: estudiantes holandeses y oyentes nativos de español, expertos y no expertos

Con el propósito de alcanzar el objetivo de este análisis, y nuevamente siguiendo los parámetros de estudios anteriores, se ha decidido incluir a los hablantes nativos de español de dos categorías distintas (como se citó en Burgos, 2018, pp. 122–123).

De esa manera, por un lado, se ha pedido la valoración de expertos, es decir, personas que trabajan en el área de la enseñanza de lenguas, concretamente como docentes de ELE, tomando como base el hecho de que este grupo tendrá las suficientes herramientas lingüísticas y pedagógicas para evaluar las producciones de los alumnos desde una perspectiva especializada.

Por otro lado, se sabe que en el mundo real, los alumnos no siempre van a encontrarse con expertos, sino que la LE que están aprendiendo será usada con personas que provengan de cualquier tipo de profesión y que se desenvuelvan en los entornos cotidianos, por ende, se ha hecho necesaria la participación de hablantes nativos de español no experto en lenguas, en calidad de representantes de la población hispanohablante.

Por esta razón, se ha decidido que este grupo sea más amplio y diverso, pues nadie puede garantizar que los estudiantes van a comunicarse únicamente con personas pertenecientes a la variedad de español que están aprendiendo, que en este caso es la de España o también denominada peninsular.

Es así que, con la finalidad de enriquecer y dar más valor a este estudio, se ha invitado como participantes a hablantes nativos de dos variedades de español, la de España, por ser la variedad que los estudiantes están aprendiendo en sus cursos de español, y la de Ecuador, por tratarse de la variedad de la investigadora de este trabajo.

Adicionalmente, vale la pena recalcar que con la finalidad de tener un mayor alcance en cuanto a los participantes, se publicó un anuncio en *Facebook*, para de esta forma, atraer a personas de diferentes orígenes, profesiones y edades.

Al final, se logró tener la participación de 18 voluntarios, 6 profesores de ELE de origen español, 6 nativos no expertos de España y 6 no expertos de Ecuador. Por tanto, a continuación, en la Tabla 21, se presenta la lista de participantes, sus características generales y a qué informante valoraron:

Tabla 21*Información general de los hablantes nativos de español y distribución de audios*

Código de estudiantes holandeses	Nº participante hablante nativo de español	Edad	Género	Ciudad/país de residencia permanente	Ocupación
RB	1	47	Otro	Murcia-España	Docente de ELE
	2	44	F	Murcia-España	Maestra de Educación Infantil
	3	17	F	Ibarra-Ecuador	Estudiante
PB	4	41	F	Madrid-España	Docente de ELE
	5	42	F	Murcia-España	Administrativa en empresa privada
	6	31	F	Cuenca-Ecuador	Chief Officer Risk
CB	7	31	F	España	Docente de ELE
	8	47	F	Alicante-España	Contable
	9	42	F	Quito-Ecuador	Comercial, construcción e importación
RR	10	23	F	Villaseca-España	Docente de ELE
	11	42	F	Alicante-España	Administrativa
	12	30	M	Manta-Ecuador	Investigador
JK	13	23	F	Valencia-España	Docente de ELE
	14	45	M	Alicante-España	Estudiante
	15	31	M	Tena-Ecuador	Cajero Financiero
JV	16	42	F	Granada, España	Docente de ELE
	17	46	F	Alicante-España	Profesora economía y finanzas
	18	28	F	Quito-Ecuador	Asesora turística

3.4.3. Diseño y procedimiento de las pruebas

En primera instancia, para medir esta variable, se creó una prueba denominada test de inteligibilidad del español, cuyo diseño y aplicación fue realizado de forma virtual,

usando la herramienta *Google Forms* para crear el formulario y también la plataforma de *YouTube* para subir las grabaciones de audios en forma de videos y así poder colgarlos con facilidad en dicho formulario.

Cabe señalar que la idea era hacer que el formulario fuera lo más práctico e intuitivo para que los participantes pudieran entender las instrucciones con facilidad y además estuvieran dispuestos a transcribir de la forma más realista posible.

Siendo así, se crearon 6 formularios, uno para cada estudiante holandés, por lo tanto, se pidió que tres voluntarios hicieran la transcripción ortográfica de cada uno, dando un total de 18 valoraciones diferentes y 612 transcripciones por cada una de las palabras. Lo que significa que es una muestra lo suficientemente amplia como para que los resultados sean fiables.

Además, cabe señalar que dentro de las instrucciones sobre cómo hacer el test, se tomaron en cuenta varios parámetros para procurar que los datos recogidos fueran lo más fieles posibles a la realidad, de este modo, se pidió a los voluntarios: el uso necesario de audífonos, la repetición de las audios hasta un máximo de 3 veces cuando no entendieran con facilidad, el uso de un código (letra x) cuando no se entendiera nada, e incluso, se recalcó que no se tenían que seguir las reglas ortográficas, sino que lo más importante era que trataran de transcribir lo que escucharan, aunque eso no siempre tuviera sentido.

Una vez dicho esto, para poder acceder a los 6 tests correspondientes a esta prueba, se podrá ver los enlaces hacia los formularios creados en *Google Forms* en la sección de Anexos, desde el 6 hasta el 11.

3.4.4. Análisis de las transcripciones y resultados

A continuación, desde la Tabla 22 hasta la 27, se mostrarán los datos correspondientes a las 34 palabras producidas por cada uno de los 6 estudiantes holandeses y, a la vez, estas están acompañadas por las transcripciones ortográficas de cada palabra de acuerdo con el punto de vista de los 3 tipos de voluntarios. Además, se expondrán los resultados y la interpretación del porcentaje de inteligibilidad.

Cabe señalar que se harán dos tipos de análisis, por un lado, se conocerá el porcentaje de falta de inteligibilidad con el código **No** (No inteligible) y, por ende, el de inteligibilidad con el código **Sí** (Sí inteligible), por cada tipo de informante que es nativo de español; por otro lado, se demostrará el porcentaje total de falta de inteligibilidad por palabra,

pero se pondrá el enfoque en aquellos porcentajes que sean medios y altos (66,66% y 100%), ya que son los que supondrán mayor nivel de falta de inteligibilidad.

Tabla 22

Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 1-RB

Nº	Palabra	Valoración Experto en ELE	Valoración no experto- Variedad de España	Valoración no experto - Variedad de Ecuador	Porcentaje de falta de inteligibilidad por palabra
1	porque	¿por qué?	porqué	x	33,33%
				No	
2	creo	creo	creo	creo	
3	mejor	mejor	mejor	mejor	
4	problema	problema	problema	problema	
5	tiempo	tiempo	tiempo	tiempo	
6	también	también	también	también	
7	entiendo	entiendo	entiendo	entiendo	
8	auténtica	auténtica	auténtica	auténtica	
9	el sol	el sol	el sol	el sol	
10	la piel	la piel	la piel	la piel	
11	vale	¡vale!	vale	vale	
12	al final	al final	al final	al final	
13	correo	correo	correo	correo	
14	ropa	ropa	ropa	ropa	
15	reacción	reacción	reacción	reacción	
16	correr	correr	correr	correr	
17	voy	voy	voy	voy	
18	favorito	favorito	favorito	favorito	
19	jóvenes	jóvenes	jóvenes	jovenes	
20	detective	detective	detective	detective	
21	salud	salud	salud	salud	
22	posibilidad	posibilidad	posibilidad	posibilidad	
23	dedo	dedo	dedo	dedo	
24	garganta	garganta	garganta	ganganta	
25	jugar	jugar	jugar	jujar	33,33%
				No	
26	juguete	juguete	juguete	jujuete	33,33%
				No	
27	poquito	poquito	poquito	poquito	
28	papa	tapa	papa	papa	33,33%
		No			
29	bonito	bonito	bonito	bonito	
30	cambio	cambio	cambio	cambio	
31	dulce	dulce	dulce	dulche	33,33%
				No	
32	descansos	descansos	descansos	descansos	
33	ello	ello	ello	x	33,33%
				No	
34	mayoría	mayoría	mayoría	mayoría	
Sí	Total	33	34	29	

	Porcentaje	97,06%	100%	85,29%	
No	Total	1	-	5	
	Porcentaje	2,94%	-	14,71%	

- **Resultados:**

En el primer análisis, se concluye que:

- De manera general, se observa que la falta de inteligibilidad para el informante 1-RB, de acuerdo con el criterio de los 3 informantes hablantes nativos de español, oscila entre el 2,94% y el 14,71%, lo que significa que, en efecto, hay falta de inteligibilidad, pero en un grado “bajo”.

Con respecto al segundo análisis, se sabe que:

- Aunque hay 6 palabras que presentan problemas de inteligibilidad, por tener apenas un porcentaje de 33,33% cada uno, en realidad, no suponen un grave problema de comunicación para el estudiante o para sus interlocutores.
- De todas maneras, los fonemas que han generado estas evaluaciones de falta de inteligibilidad son: /r/, /g/ con correspondencia con las grafías *ga* y *gue*, /p/, /θ/ o /s/ (con opción de seseo) de las grafías *ce*, y /l/.

Tabla 23

Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 2-PB

Nº	Palabra	Valoración experto en ELE	Valoración no experto- Variedad de España	Valoración no experto - Variedad de Ecuador	Porcentaje de falta de inteligibilidad por palabra
1	por que	¿por qué?	por qué	por qué	
2	cre o	creo	creo	creo	
3	mejor 	mejor	mejor	mejor	
4	problema 	problema	problema	problema	
5	tiempo 	tiempo	tiempo	tiempo	
6	tambi én	también	también	también	
7	enti endo	entiendo	entiendo	entiendo	
8	aut éntica	auténtica	autentica	auténtica	
9	el sol 	el sol	el sol	el sol	
10	la piel 	la piel	la piel	la piel	
11	vale 	vale	vale	vale	
12	al final 	al final	al final	al final	
13	correo 	correo	correo	correo	
14	ropa 	ropa	ropa	ropa	
15	reacci ón	reacción	reacción	reacción	
16	corr er	correr	correr	correr	
17	voy 	voy	voy	voy	
18	fav orito	favorito	favorito	favorito	

19	jóvenes	jovenes	jovenes	jóvenes	
20	detective	detective	detective	detective	
21	salud	salud	salud	salud	
22	posibilidad	posibilidad	posibilidad	posibilidad	
23	dedo	dedo	dedo	dedo	
24	garganta	garganta	garganta	ganganta	
25	jugar	jugar	jugar	juga	33,33%
				No	
26	juguete	juguete	juguete	juguete	
27	poquito	poquito	poquito	poquito	
28	papa	papá	ja	papa	33,33%
			No		
29	bonito	bonito	bonito	bonito	
30	cambio	cambio	cambio	cambio	
31	dulce	dulce	dulce	dulce	
32	descansos	descansos	descansos	descansos	
33	ello	ello	ello	ello	
34	mayoría	mayoría	mayoria	mayoría	
Sí	Total	34	33	33	
	Porcentaje	100%	97,06%	97,06%	
No	Total		1	1	
	Porcentaje		2,94%	2,94%	

• Resultados:

En el primer análisis, se concluye que:

- De manera general, se observa que la falta de inteligibilidad para el informante 2-PB, de acuerdo con el criterio de los 3 informantes hablantes nativos de español, representa un máximo de 2,94%, lo que significa que, en efecto, hay una leve falta de inteligibilidad, pero en un grado “extremadamente bajo”. Siendo así, cabe recalcar que este es un caso de una pronunciación casi completamente inteligible.

Con respecto al segundo análisis, se sabe que:

- Aunque hay 2 palabras que presentan problemas de inteligibilidad, por tener apenas un porcentaje de 33,33% cada uno, en realidad, no suponen un grave problema de comunicación para el estudiante o para sus interlocutores.
- De todas maneras, el fonema que ha generado esta evaluación de falta de inteligibilidad es: /p/. En cuanto a la segunda palabra, no es el fonema en cuestión el que ha generado la evaluación negativa, sino más bien la elisión final de la grafía *r*, pero ya que este no era el sonido a analizar, se considera que no tiene relevancia.

Tabla 24

Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 3-CB

Nº	Palabra	Valoración experto en ELE	Valoración no experto- Variedad de España	Valoración no experto - Variedad de Ecuador	Porcentaje de falta de inteligibilidad por palabra
1	por que	por qué	por qué	porque	
2	cre o	creo	creo	creo	
3	mej or	mejor	mejor	mejor	
4	pro ble ma	problema	problema	problema	
5	ti em po	tiempo	tiempo	tiempo	
6	ta m bién	también	también	también	
7	enti en do	entiendo	entiendo	entiendo	
8	aut én tica	auténtica	autentica	auténtica	
9	el sol l	el sol	el sol	el sol	
10	la piel l	la piel	la piel	la piel	
11	vale	vale	vale	vale	
12	al final l	al final	al final	al final	
13	cor rr eo	coreo	coreo	córeo	100%
		No	No	No	
14	ro p a	ropa	ropa	ropa	
15	re ac ción	reacción	reaccion	reacción	
16	corr rr	correr	correr	correr	
17	vo y	voy	voy	voy	
18	favo r ito	favorito	favorito	favorito	
19	jó v enes	jovenes	jóvenes	jóvenes	
20	detecti v e	detective	detective	detective	
21	salud d	salud	salud	salud	
22	posibili dad	posibilidad	posibilidad	posibilidad	
23	dedo d	dedo	dedo	dedo	
24	garga nta	garganta	garganta	ganganta	
25	jug a r	jugar	jugar	jugar	
26	jug ue te	jugüete	juguete	juguete	33,33%
		No			
27	po q uito	poquito	poquito	poquito	
28	pa p a	papá	papa	papá	
29	bo n ito	bonito	bonito	bonito	
30	camb io	cambio	cambio	cambio	
31	dul ce	dulce	dulce	tulce	33,33%
				No	
32	desc a nsos	descansos	descansos	descansos	
33	ello l	ella	ello	ello	33,33%
		No			
34	may or ía	majorilla	majarilla	majorilla	100%
		No	No	No	
Sí	Total	30	32	31	
	Porcentaje	88,24%	94,12%	91,18%	
No	Total	4	2	3	
	Porcentaje	11,76%	5,88%	8,82%	

- **Resultados:**

En el primer análisis, se concluye que:

- De manera general, se observa que la falta de inteligibilidad para el informante 3-CB, de acuerdo con el criterio de los 3 informantes hablantes nativos de español, oscila entre el 5,88% y el 11,76%, lo que significa que, en efecto, hay falta de inteligibilidad, pero en un grado “bajo”.

Con respecto al segundo análisis, se sabe que:

- Aunque hay 3 palabras que presentan problemas de inteligibilidad, por tener apenas un porcentaje de 33,33% cada uno, en realidad, no suponen un grave problema de comunicación para el estudiante o para sus interlocutores. No obstante, hay 2 palabras como *correo* y *mayoría* que demuestran una falta de inteligibilidad en el 100% de los casos, es decir, estos ejemplos sí podrían representar un problema y, por ende, afectar seriamente la comunicación.
- Dicho esto, los fonemas que han generado estas evaluaciones de falta de inteligibilidad son: /r/ y /j/ con un 100%; mientras que el fonema: /g/ con correspondencia con las grafías *gue*, ha alcanzado un porcentaje del 33,33%. Por otra parte, en cuanto a las transcripciones de la palabra *dulce* y *ello*, en realidad, no se trata de un problema del fonema en sí mismo, sino de falta de inteligibilidad de otros sonidos diferentes a los que se pretendía analizar, por lo que no son relevantes.

Tabla 25

Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 4-RR

Nº	Palabra	Valoración experto en ELE	Valoración no experto- Variedad de España	Valoración no experto - Variedad de Ecuador	Porcentaje de falta de inteligibilidad por palabra
1	porque	por qué	por qué	por qué	
2	creo	creo	creo	creo	
3	mejor	mejor	mejor	mejor	
4	problema	problema	prodlema	problema	
5	tiempo	chempo	champo	chempó	100%
		No	No	No	
6	también	también	también	también	
7	entiendo	enchiendo	entiendo	enchendo	66,66%
		No		No	
8	auténtica	auténtica	autentica	autentica	
9	el sol	eusó	elso	eusoo	100%
		No	No	No	

10	la piel	lapié	la piel	la piel	33,33%
		No			
11	vale	vale	vale	vale	
12	al final	al final	al final	aul fianal	33,33%
				No	
13	correo	coreo	coreo	coreo	100%
		No	No	No	
14	ropa	ropa	eropa	euopa	66,66%
			No	No	
15	reacción	reacchión	reacsion	reacshon	66,66%
		No		No	
16	correr	correr	correr	correr	
17	voy	fue	hoy	fue	100%
		No	No	No	
18	favorito	favorito	paporito	foforito	66,66%
			No	No	
19	jóvenes	jóvenes	jóvenes	jóvenes	
20	detective	detective	detective	detective	
21	salud	salud	salud	salud	
22	posibilidad	posibilidad	posibilidad	posibilidad	
23	dedo	dedo	cero	pero	66,66%
			No	No	
24	garganta	jarjanta	jajanda	jarjanta	100%
		No	No	No	
25	jugar	jugar	jugar	jugarr	
26	juguete	jugüete	jugüete	juhuete	100%
		No	No	No	
27	poquito	poquito	poquito	poquito	
28	papa	papa	papa	papa	
29	bonito	bonito	bonito	bonito	
30	cambio	cambio	cambio	cambio	
31	dulce	duche	duche	duccha	100%
		No	No	No	
32	descansos	descansos	descansos	descansos	
33	ello	eio	ello	ayoo	66,66%
		No		No	
34	mayoría	mayoría	mayoria	mayoria	
Sí	Total	23	24	20	
	Porcentaje	67,65%	70,59%	58,82%	
No	Total	11	10	14	
	Porcentaje	32,35%	29,41%	41,18%	

- **Resultados:**

En el primer análisis, se concluye que:

- De manera general, se observa que la falta de inteligibilidad para el informante 4-RR, de acuerdo con el criterio de los 3 informantes hablantes nativos de español, oscila entre el 29,41% y el 41,18%, lo que significa que, en efecto, hay falta de inteligibilidad, y además, en un grado “tendiente a medio”.

Con respecto al segundo análisis, se sabe que:

- Aunque hay 2 palabras que presentan problemas de inteligibilidad, por tener apenas un porcentaje de 33,33% cada uno, en realidad, no suponen un grave problema de comunicación para el estudiante o para sus interlocutores.
No obstante, hay 6 palabras que llegan a un 66,66% como *entiendo*, *ropa*, *reacción*, *favorito*, *dedo* y *ello*; y además, otras 7 palabras como *tiempo*, *el sol*, *correo*, *voy*, *garganta*, *juguete*, y *dulce*, que demuestran una falta de inteligibilidad en el 100% de los casos, es decir, estos dos tipos de categorías sí podrían representar un problema y, por ende, afectar seriamente la comunicación.
- Dicho esto, los fonemas que han generado estas evaluaciones de falta de inteligibilidad son: /t/, /l/, /r/, /b/ con correspondencia con la grafía v, /g/ de las grafías *ga* y *gue*, y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) de las grafías *ce*, han alcanzado un 100%; por otro lado, los fonemas: /t/, /r/, /b/ de la grafía v, /d/ y /N/, han alcanzado un porcentaje del 66,66%; y por último, el fonema: /l/ ha llegado al 33,33%.

Tabla 26

Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 5-JK

Nº	Palabra	Valoración experto en ELE	Valoración no experto- Variedad de España	Valoración no experto - Variedad de Ecuador	Porcentaje de falta de inteligibilidad por palabra
1	por re que	porqué	por que	toque No	33,33%
2	cre o	creo	creio No	creo	33,33%
3	mej or	mejor	mejoj No	mejor	33,33%
4	p ro blema	problema	problema	problema	
5	ti empo	tiempo	kiempo No	tiempo	33,33%
6	t ambién	también	tambien	también	
7	en ti endo	entiendo	enchendo No	entiendo	33,33%
8	aut én tica	auténtica	autentica	autentica	
9	e l sol l	el sol	el sol	el sol	
10	la piel l	la pil No	la pil No	la piel	66,66%
11	va le	vale	vale	vale	
12	a l final l	al final	al final	al final	
13	co rr reo	correo	cogeo No	correo	33,33%

14	ropa	ropa	gopa	ropa	33,33%
			No		
15	reacción	dirección	<u>geacsion</u>	reacción	66,66%
		No	No		
16	corr e r	correr	cogei	corri	66,66%
			No	No	
17	v oy	voy	voy	voy	
18	fav o rito	x	zafuguito	favorito	66,66%
		No	No		
19	jó v enes	jóvenes	jovenes	jóvenes	
20	detect i ve	detective	deitectiv	detective	33,33%
			No		
21	salud d	salud	salut	salud	33,33%
			No		
22	posibil i dad	posibilidad	posibilidad	posibilidad	
23	d edo	x	tero	pero	100%
		No	No	No	
24	g arganta	garganta	gagganta	garganta	33,33%
			No		
25	ju g ar	jugar	gicag	jugar	33,33%
			No		
26	ju g uete	x	giquetch	x	100%
		No	No	No	
27	p oquito	poquito	poquito	poquito	
28	p apa	<u>papá</u>	papa	<u>papá</u>	
29	b onito	bonito	bonito	bonito	
30	camb i o	cambio	cambio	cambio	
31	dul c e	ducha	duche	dulce	66,66%
		No	No		
32	desc a nsos	descansos	descansos	descansos	
33	e llo	ello	ello	<u>ellos</u>	
34	may o ría	mayoría	matoguia	mayoria	33,33%
			No		
Sí	Total	28	16	30	
	Porcentaje	82,35%	47,06%	88,24%	
No	Total	6	18	4	
	Porcentaje	17,65%	52,94%	11,76%	

- **Resultados:**

En el primer análisis, se concluye que:

- De manera general, se observa que la falta de inteligibilidad para el informante 5-JK, de acuerdo con el criterio de los 3 informantes hablantes nativos de español, oscila entre el 11,76% y el 52,94%, lo que significa que, en efecto, hay falta de inteligibilidad, y además, en un grado “tendiente a medio”.

Con respecto al segundo análisis, se sabe que:

- Aunque hay 12 palabras que presentan problemas de inteligibilidad, por tener apenas un porcentaje de 33,33% cada uno, en realidad, no suponen un grave problema de comunicación para el estudiante o para sus interlocutores. No obstante, hay 5 palabras que llegan a un 66,66% como *la piel*, *reacción*, *correr*, *favorito*, *dulce*; y además, otras 2 palabras como *dedo* y *juguete* que demuestran una falta de inteligibilidad en el 100% de los casos, es decir, estos dos tipos de categorías sí podrían representar un problema y, por ende, afectar seriamente la comunicación.
- Dicho esto, los fonemas que han generado estas evaluaciones de falta de inteligibilidad son: /d/ y /g/ de las grafías *gue*, han alcanzado un 100%; por otro lado, los fonemas: /l/, /r/, /b/, de la grafía *v*, y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) de las grafías *ce*, han alcanzado un porcentaje del 66,66%; y por último, los fonemas: /r/, /t/, /r/, /b/ con la grafía *v*, /d/, /g/ con las grafías *ga* y *gue* y /j/, han llegado al 33,33%.

Tabla 27

Test de inteligibilidad - Transcripción ortográfica del informante 6-JV

Nº	Palabra	Valoración experto en ELE	Valoración no experto- Variedad de España	Valoración no experto - Variedad de Ecuador	Porcentaje de falta de inteligibilidad por palabra
1	por re que	por qué	por qué?	porque	
2	cre o	creo	creo	creo	
3	mej or	mejor	mejor	mejor	
4	p ro blema	problema	problema	problema	
5	ti empo	tiempo	tiempo	tiempo	
6	ta mbién	también	tambien	tambien	
7	en ti endo	entchiendo	entiendo	entiendo	33,33%
		No			
8	au tén tica	auténtica	auténtica	autentica	
9	el sol	el sol	el sol	lo soy	33,33%
				No	
10	la piel	la piel	la piel	la piel	
11	va le	<u>vaale</u>	vale	vale	
12	al fina l	al final	al final	al final	
13	co rr eo	correo	correo	coreo	33,33%
				No	
14	ro pa	ropa	ropa	ropa	
15	re acción	<u>reacción</u>	reacción	reacción	
16	co rr er	correr	correr	corer	33,33%
				No	
17	v oy	voy	voy	voy	
18	fa v orito	zaforito	favorito	favorito	33,33%
		No			

19	jóvenes	Jooveenes	jóvenes	jovenes	
20	detective	detective	detective	detective	
21	salud	salut	salud	salud	33,33%
		No			
22	posibilidad	posibilitat	posibilidad	posibilidad	33,33%
		No			
23	dedo	tdedo	dedo	dedo	33,33%
		No			
24	garganta	jarganta	jarganta	jarganta	100%
		No	No	No	
25	jugar	jogar	jogar	jogar	100%
		No	No	No	
26	juguete	jugüete	joguete	joguete	100%
		No	No	No	
27	poquito	poquito	poquito	poquito	
28	papa	papa	papa	papa	
29	bonito	bonito	bonito	bonito	
30	cambio	cambio	campio	campeo	66,66%
			No	No	
31	dulce	luche	duche	duche	100%
		No	No	No	
32	descansos	descansos	descansos	descansos	
33	ello	elio	eio	te odio	100%
		No	No	No	
34	mayoría	maayoría	mayoria	mayoría	
Sí	Total	24	28	25	
	Porcentaje	70,59%	82,35%	73,53%	
No	Total	10	6	9	
	Porcentaje	29,41%	17,65%	26,47%	

- **Resultados:**

En el primer análisis, se concluye que:

- De manera general, se observa que la falta de inteligibilidad para el informante 6-JV, de acuerdo con el criterio de los 3 informantes hablantes nativos de español, oscila entre el 17,65% y el 29,41%, lo que significa que, en efecto, hay falta de inteligibilidad, en un grado “todavía bajo”.

Con respecto al segundo análisis, se sabe que:

- Aunque hay 8 palabras que presentan problemas de inteligibilidad, por tener apenas un porcentaje de 33,33% cada uno, en realidad, no suponen un grave problema de comunicación para el estudiante o para sus interlocutores. No obstante, hay 1 palabra que llega a un 66,66% como *cambio*; y además, otras 5 palabras como *garganta*, *jugar*, *juguete*, *dulce* y *ello* que demuestran una falta de inteligibilidad en el 100% de los casos, es decir, estos dos tipos de categorías

sí podrían representar un problema y, por ende, afectar seriamente la comunicación.

- Dicho esto, los fonemas que han generado estas evaluaciones de falta de inteligibilidad son: /g/ de las grafías *ga* y *gue*, /θ/ o /s/ (con opción de seseo) de las grafías *ce* y /ʎ/, han alcanzado un 100%; por otro lado, el fonema: /b/, de la grafía *b*, ha alcanzado un porcentaje del 66,66%; y por último, los fonemas: /t/, /l/, /r/, /b/ con la grafía *v*, y /d/, han llegado al 33,33%.

Para resumir:

Una vez analizadas todas las tablas, se comprueba que en todos los casos, es decir, en las producciones de los 6 estudiantes holandeses, es evidente que existe registros de falta de inteligibilidad, ya sea en un nivel bajo o medio, especialmente, si se toma en cuenta la totalidad de palabras producidas y la evaluación individual de cada voluntario hablante de español.

No obstante, si se evalúa el porcentaje por cada palabra, tomando en cuenta la evaluación conjunta de los tres informantes de español nativo, se percibe que hay algunas palabras que tienden a ser muy problemáticas y que presentan un aumento gradual y, de cierta manera, una tendencia a evidenciar la falta de inteligibilidad, tanto es así que, en algunos casos, este fenómeno llega al 100%, es decir, ninguno de los voluntarios logró entender esas palabras específicas, dando un resultado total de 16 casos de palabras ininteligibles.

Cabe añadir también que se ha comprobado que, en efecto, son los fonemas consonánticos analizados, los causantes principales de la falta de inteligibilidad.

Además, un dato muy interesante es que no se puede generalizar la falta de inteligibilidad en todos los estudiantes, pues definitivamente cada uno presenta valores muy diferentes. En este sentido, se ha analizado el caso de una estudiante, la informante 2-PB, quien casi no presenta rastros de falta de inteligibilidad, lo que quiere decir que, sus producciones son bastante claras, entendibles y no podrían representar problemas de comunicación. Por otro lado, el resto de los estudiantes, en su mayoría presentan valores que tienden a mostrar una falta de inteligibilidad que va de baja a media, pero, en definitiva, nunca realmente alta. Por lo que se cree que es algo en lo que pueden trabajar los estudiantes y eventualmente corregirlo.

3.5. Recapitulación

A continuación se presenta un breve resumen acerca de las 4 etapas de experimentos realizados. Cabe señalar que en todos los análisis se logró comprobar las hipótesis planteadas.

- Primer análisis sobre los errores más frecuentes de pronunciación y rasgos de acento extranjero

La mayor cantidad de dificultades que presentan los estudiantes holandeses tienen incidencia en 13 fonemas consonánticos: /r/, /t/, /l/, /b/, /r/, /d/, /g/, /p/, /j/, /k/, /x/, /ʎ/ y /θ/. Adicionalmente, en términos generales, los fonemas que causan mayor dificultad son los siguientes sonidos: /r/, /t/, /l/, /r/ y /b/.

- Segundo análisis sobre los errores más frecuentes de pronunciación y rasgos de acento extranjero

Los fonemas que se reiteran como problemáticos son 7, /r/, /p/, /l/, /r/, /b/, /t/, que pertenecen en las categorías de alta y mediana prioridad en la clasificación general, y por otro lado, el fonema θ/ - /s/.

- Análisis de la interferencia de la L1

En primer lugar, se ha comprobado que los 6 estudiantes que han sido analizados tienen dificultades de pronunciación y tienden en cierta medida a usar sonidos que no coinciden con los fonemas del español que deberían producir. En porcentaje, esto equivale desde un 14,71% hasta un 55,88%.

En segundo lugar, se constata que el porcentaje de interferencia de la L1 en las producciones del español de los 6 estudiantes, fluctúan entre el 11,76% hasta un 32,35%. Lo que en definitiva prueba que efectivamente la interferencia se produce, aunque para cada estudiante los porcentajes son diferentes.

En tercer lugar, se presenta el listado de fonemas del español que han recibido en mayor medida la interferencia de la L1: /l/, /t/, /b/ con correspondencia ortográfica con v, /d/ y /θ/ o /s/ (con opción de seseo) con representación ortográfica de ce, y /g/ con representación ortográfica ga.

- Análisis de la inteligibilidad

Se comprueba que en todos los casos, es decir, en las producciones de los 6 estudiantes holandeses, es evidente que existe registros de falta de inteligibilidad, ya sea en un nivel bajo o medio.

4. RECOMENDACIONES PARA MEJORAR LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN A ESTUDIANTES HOLANDESES

Este apartado está destinado a mostrar un breve recordatorio acerca de la verdadera importancia que se le debería destinar a las clases de pronunciación dentro del aula de cualquier lengua extranjera, en especial en la de ELE. Además, se acompañará de un listado de recomendaciones cuyo afán es que tanto docentes como estudiantes sean quienes participen activamente en este proceso de rescatar una de las áreas que tanto hacen falta tanto dentro como fuera del salón de clases, de este modo todos los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje serán los beneficiarios de este esbozo de ideas.

4.1. La importancia de la enseñanza de la pronunciación

En vista de esto, es imperioso reconocer que la pronunciación no puede ser vista como una parte ajena al proceso de enseñanza-aprendizaje, de hecho, es todo lo contrario, es una pieza clave y complementaria del engranaje, así como lo son cada una de las destrezas que se deben aprender para dominar una lengua. Tal como se señala a continuación:

Así pues, vemos que al conocer la relación entre la pronunciación y la lengua general queda plenamente justificado que la pronunciación debe recibir algún tipo de atención por parte de la didáctica para la enseñanza de lenguas extranjeras. Pero aún hay más argumentos que justifican la atención a la pronunciación. La pronunciación incide en la comunicación en la medida en que genera actitudes en el aprendiente y en su interlocutor. (Iruela, 2004, pp. 177–178)

De esta manera, se puede llegar a entender que, hay dos perspectivas diferentes acerca de cómo puede influir la pronunciación tanto en los propios alumnos como en los demás, en calidad de interlocutores. Así se explica en:

Por lo que respecta al aprendiente, una pronunciación confortablemente inteligible le proporciona confianza y seguridad en las situaciones de comunicación oral, lo cual es un factor de motivación para él. En efecto, la confianza le estimula a participar oralmente en clase, facilita el proceso de aprendizaje de la lengua y sostiene el interés por ella. Por el contrario, una pronunciación deficiente puede generar inseguridad en el aprendiente o cohibirlo en las situaciones en que tenga que expresarse e interactuar oralmente.

En cuanto a las actitudes que puede generar la pronunciación del aprendiente en el interlocutor, podemos afirmar que el que logra un nivel de competencia

fónica muy alto causa una gran impresión al hablante nativo. Si por el contrario la inteligibilidad no resulta confortable para el interlocutor, puede exigirle que haga un esfuerzo para comprender al aprendiente. En estos casos, los efectos que puede generar son molestia, desinterés o incluso irritación. De esta forma, se puede constituir en un obstáculo para la comunicación, en la medida en que crea una actitud negativa en el interlocutor. (Iruela, 2004, p. 178)

Siendo así, queda más que aclarada la importancia que debe tener la pronunciación desde cualquier punto de vista, pero, para ello, tanto docentes como estudiantes deben estar plenamente convencidos de seguir este camino y alcanzar el propósito. En realidad, aquí no se trata solamente de la pronunciación como la competencia huérfana del proceso de aprendizaje-enseñanza de ELE, sino de una de las partes que puede llegar a influir tanto en los aprendientes y, por ende, que el español signifique a nivel emocional todo o nada para ellos.

4.2. Recomendaciones para mejorar la enseñanza de los fonemas consonánticos del español a estudiantes holandeses

Lo primero que debemos hacer es dejar de lado la idea de que la pronunciación resulta ser una pérdida de tiempo en la clase o como una línea investigativa, tal como ha sido vista durante tanto tiempo y así lo han dejado en evidencia algunos autores.

De este modo, por un lado, Iruela revela lo que ha venido sucediendo en el campo de la investigación desde hace unas cuantas décadas:

Desde la aparición de la *Adquisición de segundas lenguas* como disciplina a principios de los años 70, se ha generado una gran cantidad de estudios centrados en la forma en que ésta tiene lugar y en los factores que influyen en los aprendientes. Sin embargo, la atención de la investigación no se ha centrado con la misma intensidad en las diversas áreas de la lingüística. Llama la atención que la investigación y la teoría de adquisición de L2 se haya ocupado predominantemente de la morfología y la sintaxis a lo largo de estos años, siendo la fonología un área que ha recibido comparativamente mucho menos interés. (Iruela, 2004, p. 50)

Por otro lado, Gil Fernández, muestra la cruda realidad de lo que tantas veces sucede en el aula:

No son pocos los profesores que consideran como una relativa pérdida de tiempo las prácticas de pronunciación realizadas en tiempo de clase. Basan esta convicción en los datos obtenidos en diversos estudios y en los que su propia

experiencia les suministra, según los cuales las variables que condicionan la buena pronunciación de una lengua son precisamente las que no guardan relación con su labor como enseñantes. Las particularidades psicológicas del alumno, el tiempo de residencia en el país o países en que se habla el idioma en cuestión, la cantidad de práctica activa que el estudiante desarrolla y su deseo de aprender son, de acuerdo con algunos análisis, factores mucho más decisivos para el aprendizaje que el tiempo transcurrido en el aula repitiendo sonidos o entonando oraciones.

[...] Aun así, es imprescindible que el profesor incluya la buena calidad de la pronunciación de sus alumnos entre los objetivos fundamentales a los que se ha de encaminar su labor docente. [...] (Gil Fernández, 2007, pp. 99–100)

Es así como, la única manera posible a la vista de cambiar esta realidad, es a través de docentes y estudiantes comprometidos a reemplazar el chip antiguo y empezar a considerar a la pronunciación como un factor muy importante al que ciertamente hay que dedicar tiempo y dedicación.

En segundo lugar, es necesario mencionar un listado de sugerencias que podrían ser útiles de llevar a cabo en el aula de ELE, con la finalidad de trabajar en la pronunciación. De ahí que, las sugerencias más importantes son las que se presentan a continuación:

1. Otorgar a la enseñanza de la pronunciación un espacio dentro de la clase de ELE, de tal forma que se pueda realizar pequeñas sesiones que duren aproximadamente unos 15 minutos. En cuanto a los días por semana, esto podría variar dependiendo de las políticas de la institución, pero, de cualquier forma, es importante que se lo haga con cierta regularidad.
2. En cuanto al contenido de las clases de pronunciación, estas no deberían limitarse a las pequeñas secciones destinadas a la pronunciación que comúnmente se ofrecen en los manuales de ELE, pues está claro que no son suficientes para cubrir todos los aspectos que los estudiantes deberían desarrollar. En otras palabras, los docentes son los encargados de usar diferentes ejercicios y herramientas nuevas con el fin de que la clase sea lo suficientemente versátil y dinámica.
3. Por otra parte, dependiendo del tipo de metodología que se use para la enseñanza de ELE, se puede optar por motivar a que los estudiantes también realicen las prácticas de pronunciación fuera de clase, es decir, en su tiempo libre. Este consejo en particular funcionaría muy bien en los cursos que usan *Flipped classroom*; no obstante, su funcionalidad puede ser adaptada a cualquier

otra metodología, siempre y cuando el docente sea capaz de dotar a los estudiantes de las herramientas adecuadas.

4. El docente debe estar comprometido a trabajar con la pronunciación del español dentro de la clase, y además, debe tener la convicción de aprender cómo funcionan los sonidos y no exclusivamente los de su propia variedad, sino también de otras, es decir, de las que crea que se usarán en algún momento en el aula o sobre aquellas que sus alumnos tendrán interés o que les favorecerá conocer, dependiendo de las dificultades más frecuentes que estos llegaran a presentar.
5. De forma general, los docentes deben conocer al menos cuestiones generales de los inventarios fonológicos de las lenguas extranjeras más comunes de los estudiantes, es decir, de aquellas que sean comunes de encontrar en sus cursos.
6. De ser posible, la propuesta de llevar a cabo talleres extracurriculares enfocados en la pronunciación es una excelente herramienta para atraer en particular a aquellos estudiantes que sienten que su pronunciación resulta ser un problema, pero también es ideal como espacio para compartir y practicar espontáneamente y sin vergüenza, fuera del estrés de estar en el salón de clases habitual. Estos talleres pueden ser programados con una duración de entre una hora y una hora y media, dependiendo de la cantidad de sonidos y actividades que se vayan a tratar.
7. La enseñanza de la pronunciación no tiene porqué ser seria, aburrida o tediosa, de hecho, debería ser todo lo contrario. En otras palabras, introducir los juegos como parte de la didáctica de la pronunciación puede resultar inmensamente gratificante para los estudiantes, pues el efecto que se adquiere cuando se hace algo divertido está proporcionalmente relacionado con una alta motivación, satisfacción y resultados positivos. Por ello, lo ideal es confeccionar actividades dinámicas, gamificadas en cierto grado y que de forma casi implícita explique cuestiones a veces complejas de memorizar, como la producción de ciertos alófonos en determinados contextos. De ahí que, algunas buenas ideas y un gran fuente de inspiración se pueden encontrar a través del *Campus FEDELE.org*, a través de una de sus denominadas píldoras informativas: [Gamifica la fonética en el aula presencial, online e híbrida | Campus FEDELE](#).
8. Igualmente, el uso de los recursos virtuales, pueden servir como una valiosa herramienta para simplificar el proceso de explicación de los fonemas consonánticos. En este sentido, se recomienda el uso de videos que contengan información acerca de las articulaciones que se deberían hacer para cada fonema. Evidentemente, esto puede ser explicado por el docente, pero con la

ayuda visual y auditiva, se puede conseguir que los estudiantes logren desarrollar su conciencia fonológica de una forma mucho más efectiva y dinámica. Así, un recurso imprescindible para el aula de ELE es la página web: *Sounds of Speech* creada por *The University of Iowa*: [Sounds of Speech \(uiowa.edu\)](http://sounds.uiowa.edu).

9. Es importante también destacar que si se usan materiales extras, esto puede ayudar a entender mejor cuándo se produce incorrectamente un fonema y cuándo hay que corregirlo, por ende, se hace necesario la implementación de materiales que comúnmente se encuentran en casa, tales como: papel, pañuelo, regla u otros que se crea que pueden explicar de forma más gráfica el modo de articulación y las dificultades. Así, no solo se imparte el conocimiento teórico, sino también se permite que los estudiantes pueden evidenciar que, efectivamente, existen diferencias físicas notorias cuando producen los sonidos de su L1 en comparación con los del español, además, esto incentiva a que ellos tomen un rol activo en el proceso de interiorización de los nuevos sonidos.
10. Por último, con la finalidad de crear diferentes actividades que incluyan el uso de los fonemas consonánticos e incluso de las vocales, además de encontrar diferentes métodos de enseñanza y, sobre todo, donde se destaca la parte dinámica, se recomienda los siguientes manuales centrados en la enseñanza de la pronunciación:
 - Juana Gil Fernández (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Capítulo: 7. Los sonidos consonánticos del español: Teoría y aplicación. Apartados: 7.5. Principales dificultades en la pronunciación de las consonantes. 7.6. Ejercicios. 7.7. Estrategias de corrección. Algunos ejemplos.
 - Agustín Iruela (2004). Tesis doctoral: *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Capítulo: 4. Cómo se enseña. Apartado: 4.3. Recursos, actividades y técnicas para su enseñanza.
 - Aquilino Sánchez y J.A. Matilla (2001). *Manual práctico de corrección fonética del español*.

Además, también puede ser de gran utilidad la plataforma virtual de *Campus Difusión*, específicamente, la sección que está destinada a la pronunciación a través de videos cortos y explicativos realizados por la experta Wendy Elvira, donde se abordan determinados fonemas que suelen generar dificultades:

- Vídeos - Clase de pronunciación en [Campus Difusión \(difusion.com\)](http://campusdifusion.com).

5. CONCLUSIONES

En este capítulo, se abordarán las conclusiones, y además, se otorgará un merecido espacio a las limitaciones del presente trabajo y a las futuras investigaciones.

5.1. Conclusiones

En este apartado, expongo las conclusiones, valido las hipótesis y presento los resultados más significativos de los análisis realizados.

1. A través del análisis contrastivo se ha podido determinar los fonemas consonánticos del español que tienden a producir dificultades de pronunciación en los estudiantes holandeses. No obstante, ya que el análisis es una herramienta de predicción, y más allá de la investigación bibliográfica era necesario probar cuáles eran concretamente los fonemas más conflictivos y conocer con qué frecuencia sucedían, se llevaron a cabo dos técnicas de recolección de datos que permitieron develar los sonidos específicos y el grado en el que podrían suceder.

De este modo, tanto el proceso de observación/audición como la entrevista dieron como resultado que aquellos sonidos que daban mayor cantidad de dificultades y que además tendían a suceder de forma más frecuente, coincidían en gran porcentaje con las predicciones del análisis contrastivo. Siendo así, en el primer análisis se determinó que los más problemáticos para los estudiantes holandeses del grupo 3 y 4, eran los siguientes 13 fonemas consonánticos: /r/, /t/, /l/, /b/, /r/, /d/, /g/, /p/, /j/, /k/, /x/, /ʎ/ y /θ/; paralelamente, en el segundo análisis, con los 6 estudiantes holandeses voluntarios, los datos mostraron nuevamente similar tendencia de aparición de estos sonidos.

Se comprueba así que existe un patrón de ocurrencia bastante similar y que los fonemas consonánticos, en efecto, además de generar dificultades de pronunciación, también producen rasgos de acento extranjero en las producciones de los estudiantes.

2. Se ha podido comprobar que, efectivamente, existe interferencia de la L1 en las producciones en español de los estudiantes holandeses. Aunque no siempre en el mismo nivel, pues cada alumno ha mostrado valores diferentes, teniendo en cuenta que este análisis requería de la comparación con otras grabaciones de audio de otros hablantes nativos del neerlandés.

De modo que, los fonemas que tienden a verse afectados en mayor medida por la interferencia de la L1 son los mismos que han aparecido a lo largo de todos los análisis, con excepción de /r/ y /r/, pero solamente debido a una cuestión netamente dialectal del neerlandés y por la falta de informantes holandeses que tuvieran diferentes tipos de realizaciones de su fonema /r/. Sin embargo, la interferencia ha quedado probada en cada uno de los 6 informantes analizados.

3. La aplicación de la técnica de las transcripciones ortográficas sirvió como una efectiva estrategia de recolección de datos reales y precisos y de una variedad de participantes, lo que contribuyó a demostrar que los fonemas consonánticos del español cuando no son articulados adecuadamente, tienden a causar problemas de falta de inteligibilidad en las producciones de los estudiantes holandeses. Y aunque, los niveles de falta de inteligibilidad fueron registrados con una tendencia baja y media, se presentaron casos de determinadas palabras que eran completamente ininteligibles, dando lugar a pensar que estos podrían representar serios problemas dentro de la comunicación, si no llegan a ser corregidos.
4. Finalmente, a través del listado de recomendaciones para ayudar en el proceso de enseñanza de los fonemas consonánticos del español, se ha logrado resaltar la importancia que debería tener la pronunciación en el aula de ELE y además se ha recopilado una base importante de consejos y recursos tanto físicos como digitales que se espera sean de gran utilidad tanto para docentes de ELE como para sus estudiantes, ya sean estos hablantes nativos de neerlandés como de cualquier otra LE.

5.2. Limitaciones

Es necesario poner de relieve dos de las limitaciones más importantes que han surgido a lo largo de esta investigación.

Por un lado, la dificultad de encontrar textos en español con información acerca del sistema fonético y fonológico del neerlandés, con especificidad en los fonemas consonánticos, por ende, la búsqueda de textos en otras lenguas como el inglés y el propio neerlandés han sido imperiosas, aunque nada fáciles de encontrar.

Por otro lado, se ha desistido del uso de un software para el análisis del habla, pues la terminología y las cuestiones técnicas sobre su funcionamiento requieren de conocimientos mucho más especializados en cuestión de fonética y fonología, por lo

cual, el análisis de las comparaciones ha debido hacerse de una forma mucho más empírica, aunque, de todos modos, se puede considerar que ha dado muy buenos resultados.

5.3. Futuras investigaciones

Como se había mencionado en el apartado acerca de la importancia de la enseñanza y la investigación de la pronunciación, hay un gran camino por recorrer en ambas direcciones.

Por lo tanto, sería muy interesante que, tomando como referencia este trabajo y evidentemente la de especialistas en pronunciación del español y del neerlandés, se realicen otros estudios centrados en fonemas consonánticos más concretos, como el caso del fonema /r/ y /r/ del español en contraste con /r/ del neerlandés, junto con todos sus alófonos; otras investigaciones que tomaran en cuenta las variables de tipo sociolingüístico de los informantes, y que, a su vez, se incluyera en los resultados los análisis de tipo más especializado y riguroso a través de herramientas tan necesarias como los programas de análisis del habla.

Cabe señalar que uno de mis fundamentales propósitos personales es lograr que cada vez más docentes de ELE muestren más entusiasmo y respeto por la pronunciación y que también se decanten por este tipo de investigaciones. Pues, a pesar de la gran tarea y sacrificio que estos puedan significar, lo más valioso es que podrán servir de guía para más profesores tanto noveles como experimentados, pero, en especial, para motivar a que los estudiantes de español resuelvan aquellas preguntas que parecieran no tener solución en materia de pronunciación. Además, el anhelo final es que logren entender que una muy buena pronunciación puede ser su mejor tarjeta de presentación en cualquier lugar del mundo y una gran fuente de motivación tanto en el proceso de aprendizaje de la LE como en la vida misma.

6. BIBLIOGRAFÍA

- Booij, G. (1999). *Phonology of Dutch*. Oxford: Oxford University Press.
- Burgos, P. (2018). *Non-native pronunciation: Patterns of learner variation in Spanish accented Dutch* [Pronunciación no nativa: patrones de variación del alumno en holandés con acento español]. Utrecht: LOT.
- Campus FEDELE. (2021, junio). *Gamifica la fonética en el aula presencial, online e híbrida*. Campus fedele.org. <https://campus.fedele.org/curso/gamifica-la-fonetica-en-el-aula-presencial-online-e-hibrida/>
- Elvira, W. (s.f.). Vídeos. *Clase de pronunciación*. Campus Difusión. <https://campus.difusion.com/collections/clase-de-pronunciacion>
- Collins, B., & Mees, I. M. (2003). *The phonetics of English and Dutch* (5th edition). Brill.
- Geeslin, K. (2018). *The Cambridge Handbook of Spanish Linguistics*. Cambridge University Press.
- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros.
- Gómez Torrego, L. (2000). *Gramática didáctica del español*. Madrid: SM.
- Hidalgo Navarro, A., & Quilis Merín, M. (2012). *La voz del lenguaje: Fonética y fonología del español*. Tirant Humanidades.
- Hualde, J.I. (2014). *Los sonidos del español*, Cambridge: Cambridge University Press.
- IOWA. (s.f.). *Sounds of Speech. Spanish*. The University of Iowa. <https://soundsofspeech.uiowa.edu/spanish>
- Iruela, A. (1993). *La adquisición de la fonología de segundas lenguas: El caso del vocalismo español adquirido por holandeses*. [Memoria de máster, Universitat de Barcelona]. Barcelona.
- 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://www.educacionyfp.gob.es/mc/redele/biblioteca-virtual/numerosanteriores/2009/memoriaster/1-semester/iruela.html>
- Jansen, M., van der Sijs, N., van der Gucht, F., & de Caluwe, J. (2017). *Atlas van de Nederlandse taal. Editie Nederland*. Lannoo.
- Martínez Celdrán, E. (2003). *El sonido en la comunicación humana. Introducción a la fonética* (2a ed.). Barcelona: Octaedro.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2020). *El mundo estudia español 2020*. <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/d/24945/19/0>
- Quilis, A., & Fernández J. A. (2003). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Quilis, A. (2010). *Principios de fonología y fonética españolas* (10a ed.). Madrid: Arco Libros.
- Sánchez, A., & Matilla J.A. (Eds.) (2001). *Manual práctico de corrección fonética del español* (8a ed.). Madrid: SGEL.
- 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.
- Vaquero de Ramírez, M. (1996). *El español de América I. Pronunciación*. Madrid: Arco Libros.
- Vicente Álvarez, S. (1995). *Fonética y fonología de la lengua alemana: Introducción a la pronunciación y estudio comparativo alemán-español*. Editorial Idiomas.

7. ANEXOS

Anexo 1

Inventario general de los datos de observación recopilados en la Universidad de Groningen

Inventario general de observación/audición

Pronunciación de estudiantes holandeses en clase de ELE - Universidad de Groningen

Nº	Nº días analizados	Fecha	Palabras	Grafía	Fonema	Descripción de sonido similar	Combinación de grafía del español con grafía (sonido) de otra lengua	Observaciones (Nombre de estudiante)	L1	Nº Grupo	Número de palabras analizadas	Número de fonemas analizados
1	1	24/02/2021	historia	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Alessandro	Alemán	4	1	1
2	2	26/02/2021	poquito	p	/p/	Como «p» del alemán	p = Como «p» del alemán	Pieterbas	Neerlandés	4	1	1
3		26/02/2021	el	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Mika	Neerlandés	4	1	1
4		26/02/2021	probando	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mika	Neerlandés	4	1	1
5	3	01/03/2021	dulce	c+e	/θ/	Como «ch» del español	c+e = Como «ch» del español	Saskia	Neerlandés	3	1	1
6		01/03/2021	imperfecto	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Lauri	Neerlandés	3	1	1
7		01/03/2021	inspector	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
8		01/03/2021	cambiar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Dana	Neerlandés	3	1	1
9		01/03/2021	vocabulario	v	/b/	Como «f» del español	v = Como «f» del español	Saskia	Neerlandés	3	1	1
10	4	03/03/2021	ovni	v	No analizado	Como «f» del español	No analizado	Francesca	Inglés	3	1	1
11		03/03/2021	juguete	gu+e	/g/	Como «j» del español	gu+e = Como «j» del español	Marina	Neerlandés	4	1	1
12	5	05/03/2021	creer	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Tosca	Neerlandés	4	1	1
13		05/03/2021	justicia	j	No analizado	Como «y» del español o «j» del holandés	No analizado	Alessandro	Alemán	4	1	1
14		05/03/2021	ello	ll	/ʎ/	Como «l» del español	ll = Como «l» del español	Mika	Neerlandés	4	1	1
15		05/03/2021	pagar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mika	Neerlandés	4	1	1

16		05/03/2021	detective	t	/t/	Como « t » del alemán	t = Como «t» del alemán	Mika	Neerlandés	4	1	1
17		05/03/2021	detective	v	/b/	Como « v » del inglés	v = Como «v» del inglés	Mika	Neerlandés	4	1	1
18		05/03/2021	justicia	j	No analizado	Como « y » del español o « j » del holandés	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
19		05/03/2021	acuerdo	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
20		05/03/2021	mentira	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
21		05/03/2021	mejor	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
22		05/03/2021	gracias	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
23		05/03/2021	veneno	v	/b/	Como « f » del español	v = Como «f» del español	Marina	Neerlandés	4	1	1
24	6	08/03/2021	querriamos	rr	/r/	Como « r » del español	rr = Como «r» del español	Nicci	Neerlandés	3	1	1
25		08/03/2021	tres	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
26		08/03/2021	información	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
27		08/03/2021	correo	rr	/r/	Como « r » del francés	rr = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
28		08/03/2021	descansos	c+a	/k/	Como « s » del español o « ç » del francés	c+a = Como «s» del español o «ç» del francés	Dana	Neerlandés	3	1	1
29		08/03/2021	entiendo	t	/t/	Como « t » del alemán	t = Como «t» del alemán	Romy	Neerlandés	3	1	1
30		08/03/2021	refrigerio	g+e	/x/	Como « j » del neerlandés	g+e = Como «j» del neerlandés	Dana	Neerlandés	3	1	1
31	7	10/03/2021	por	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
32		10/03/2021	mayoría	y	/j/	Como « j » del español	y = Como «j» del español	Marina	Neerlandés	4	1	1
33		10/03/2021	al	l	/l/	Como « l » velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Mika	Neerlandés	4	1	1
34	8	12/03/2021	enviarle	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Mika	Neerlandés	4	1	1
35		12/03/2021	cuello	ll	No analizado	Como « l » del español	No analizado	Alessandro	Alemán	4	1	1
36		12/03/2021	garganta	g	No analizado	Como « j » del español	No analizado	Alessandro	Alemán	4	1	1
37		12/03/2021	jugar	g+a	/g/	Como « j » del español	g+a = Como «j» del español	Mika	Neerlandés	4	1	1
38		12/03/2021	alcohol	h	No analizado	Como « h » del inglés	No analizado	Alessandro	Alemán	4	1	1
39		12/03/2021	acuesto	t	/t/	Como « t » del alemán	t = Como «t» del alemán	Tosca	Neerlandés	4	1	1
40		12/03/2021	levanto	t	/t/	Como « t » del alemán	t = Como «t» del alemán	Tosca	Neerlandés	4	1	1
41	9	15/03/2021	garganta	g+a	/g/	Como « j » del español	g+a = Como «j» del español	Nicci	Neerlandés	3	1	1
42		15/03/2021	horas	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
43	10	17/03/2021	por	r	/r/	Como « r » del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
44		17/03/2021	vale	l	/l/	Como « l » velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Mika	Neerlandés	4	1	1
45		17/03/2021	piel	l	/l/	Como « l » velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Maud	Neerlandés	4	1	1

46		17/03/2021	porque	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mika	Neerlandés	4	1	1
47	11	12/04/2021	ropa	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
48		12/04/2021	leer	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
49		12/04/2021	por	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
50		12/04/2021	favorito	v	/b/	Como «v» del inglés	v = Como «v» del inglés	Saskia	Neerlandés	3	1	1
51		12/04/2021	pero	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
52		12/04/2021	para	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
53		12/04/2021	mejor	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
54		12/04/2021	portátil	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
55		12/04/2021	sustituir	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
56		12/04/2021	buscar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
57		12/04/2021	leer	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
58		12/04/2021	periódicos	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
59		12/04/2021	afuera	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
60		12/04/2021	libro	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
61		12/04/2021	tenemos	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Tosca	Neerlandés	4	1	1
62		12/04/2021	tiempo	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Tosca	Neerlandés	4	1	1
63		12/04/2021	papel	p	/p/	Como «p» del alemán	p = Como «p» del alemán	Tosca	Neerlandés	4	1	1
64		12/04/2021	papel	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Tosca	Neerlandés	4	1	1
65		12/04/2021	creo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Diede	Neerlandés	4	1	1
66		12/04/2021	salud	d	/d/	Como «d» del alemán	d = Como «d» del alemán	Diede	Neerlandés	4	1	1
67		12/04/2021	papel	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Diede	Neerlandés	4	1	1
68		12/04/2021	auténtica	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Diede	Neerlandés	4	1	1
69		12/04/2021	también	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Diede	Neerlandés	4	1	1
70	12	14/04/2021	cámara	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Sophie	Alemán	4	1	1
71	13	19/04/2021	pero	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
72		19/04/2021	mejor	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
73		19/04/2021	era	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
74		19/04/2021	pero	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
75		19/04/2021	grande	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1

76		19/04/2021	regalo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
77		19/04/2021	mal	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Romy	Neerlandés	4	1	1
78	14	21/04/2021	tijeras	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
79		21/04/2021	grave	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Sophie	Alemán	4	1	1
80		21/04/2021	grave	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
81		21/04/2021	moverse	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
82		21/04/2021	dolor	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
83		21/04/2021	metros	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
84		21/04/2021	crees	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
85		21/04/2021	Ramón	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
86		21/04/2021	cuatro	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Diede	Neerlandés	4	1	1
87		21/04/2021	gráficos	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Alessandro	Alemán	4	1	1
88		21/04/2021	final	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Diede	Neerlandés	4	1	1
89		21/04/2021	enfermedad	d	/d/	Como «d» del alemán	d = Como «d» del alemán	Diede	Neerlandés	4	1	1
90		21/04/2021	masculino	l	No analizado	Como «l» velar del inglés	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
91		21/04/2021	debería	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
92		21/04/2021	tiempo	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
93		21/04/2021	gustó	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Hazel	Inglés	4	1	1
94		21/04/2021	detuvo	v	/b/	Como «v» del inglés	v = Como «v» del inglés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
95		21/04/2021	pero	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
96		21/04/2021	nosotras	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
97		21/04/2021	a partir	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
98		21/04/2021	ayudarse	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
99		21/04/2021	entender	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
100		21/04/2021	creo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
101		21/04/2021	porque	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Dana	Neerlandés	3	1	1
102		21/04/2021	acuerdo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Dana	Neerlandés	3	1	1
103		21/04/2021	ir	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
104		21/04/2021	pronto	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
105		21/04/2021	para	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1

106		21/04/2021	gran	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
107		21/04/2021	durante	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
108		21/04/2021	por	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
109		21/04/2021	final	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Emma	Neerlandés	3	1	1
110		21/04/2021	porque	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
111		21/04/2021	reacción	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
112		21/04/2021	acuerdo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
113		21/04/2021	triatlón	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Pascale	Neerlandés	3	1	1
114		21/04/2021	triatlón	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
115		21/04/2021	tiene	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Lauri	Neerlandés	3	1	1
116		21/04/2021	también	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Lauri	Neerlandés	3	1	1
117		21/04/2021	tenido	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Lauri	Neerlandés	3	1	1
118		21/04/2021	película	p	/p/	Como «p» del alemán	p = Como «p» del alemán	Lauri	Neerlandés	3	1	1
119		21/04/2021	pero	p	No analizado	Como «p» del alemán	No analizado	Ine	Alemán	3	1	1
120		21/04/2021	personalmente	p	No analizado	Como «p» del alemán	No analizado	Ine	Alemán	3	1	1
121		21/04/2021	persona	p	No analizado	Como «p» del alemán	No analizado	Ine	Alemán	3	1	1
122		21/04/2021	todos	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Ine	Alemán	3	1	1
123		21/04/2021	diferente	d	No analizado	Como «d» del alemán	No analizado	Ine	Alemán	3	1	1
124		21/04/2021	diferente	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Ine	Alemán	3	1	1
125		21/04/2021	mejor	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
126		21/04/2021	forma	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
127		21/04/2021	decir	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
128		21/04/2021	por	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
129		21/04/2021	normalmente	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
130	15	26/04/2021	reducirán	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Linde	Neerlandés	4	1	1
131		26/04/2021	reducirán	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Linde	Neerlandés	4	1	1
132		26/04/2021	energía	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Linde	Neerlandés	4	1	1
133	16	28/04/2021	dejaremos	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Romy	Neerlandés	4	1	1
134		28/04/2021	iremos	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Romy	Neerlandés	4	1	1
135		28/04/2021	trabajar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1

136		28/04/2021	otra	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Hidde	Neerlandés	3	1	1
137		28/04/2021	mejor	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
138		28/04/2021	restricciones	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
139		28/04/2021	espero	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
140		28/04/2021	terminar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
141		28/04/2021	correr	rr	/r/	Como «r» del francés	rr = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
142		28/04/2021	correr	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
143		28/04/2021	andar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
144		28/04/2021	para	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
145		28/04/2021	estudiar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
146		28/04/2021	completar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
147		28/04/2021	rey	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
148		28/04/2021	tiene	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
149		28/04/2021	tiempo	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
150		28/04/2021	vale	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
151		28/04/2021	voy	v	/b/	Como «v» del inglés	v = Como «v» del inglés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
152		28/04/2021	beberé	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
153		28/04/2021	viajaré	v	/b/	Como «v» del inglés	v = Como «v» del inglés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
154		28/04/2021	viajaré	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
155		28/04/2021	intentará	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Sharon	Árabe	3	1	1
156		28/04/2021	seguro	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Mitchell	Neerlandés	3	1	1
157		28/04/2021	el	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Niek	Neerlandés	3	1	1
158	17	03/05/2021	porque	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
159		03/05/2021	problema	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
160		03/05/2021	nucleares	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
161		03/05/2021	otras	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
162		03/05/2021	hacer	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
163		03/05/2021	organización	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
164		03/05/2021	para	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
165		03/05/2021	hacer	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1

166		03/05/2021	armas	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
167		03/05/2021	autobús	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Thura	Neerlandés	4	1	1
168		03/05/2021	el	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Romy	Neerlandés	4	1	1
169		03/05/2021	tenido	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Romy	Neerlandés	4	1	1
170		03/05/2021	tiempo	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Ana	Neerlandés	4	1	1
171	18	10/05/2021	similar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
172		10/05/2021	anterior	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
173		10/05/2021	por	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
174		10/05/2021	para	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
175		10/05/2021	futuro	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Emma	Neerlandés	3	1	1
176		10/05/2021	creo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pieter	Neerlandés	3	1	1
177		10/05/2021	efectivo	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Pieter	Neerlandés	3	1	1
178		10/05/2021	producto	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Pieter	Neerlandés	3	1	1
179		10/05/2021	maskara	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
180		10/05/2021	virus	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Pascale	Neerlandés	3	1	1
181		10/05/2021	gente	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Pascale	Neerlandés	3	1	1
182		10/05/2021	el	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Saskia	Neerlandés	3	1	1
183		10/05/2021	lugar	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Saskia	Neerlandés	3	1	1
184		10/05/2021	probabilidad	d	/d/	Como «d» del alemán	d = Como «d» del alemán	Saskia	Neerlandés	3	1	1
185		10/05/2021	posibilidad	d	/d/	Como «d» del alemán	d = Como «d» del alemán	Saskia	Neerlandés	3	1	1
186		10/05/2021	tienen	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Lauri	Neerlandés	3	1	1
187		10/05/2021	tiene	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Saskia	Neerlandés	3	1	1
188		10/05/2021	preguntas	g+u	/g/	Como «j» del español	g+u = Como «j» del español	Dana	Neerlandés	3	1	1
189		10/05/2021	preguntas	t	/t/	Como «t» del alemán	t = Como «t» del alemán	Dana	Neerlandés	3	1	1
190		10/05/2021	bonito	b	/b/	Como «v» del inglés	b = Como «v» del inglés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
191		10/05/2021	también	b	/b/	Como «v» del inglés	b = Como «v» del inglés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
192		10/05/2021	jóvenes	v	/b/	Como «v» del inglés	v = Como «v» del inglés	Hidde	Neerlandés	3	1	1
193		10/05/2021	salud	d	/d/	Como «d» del alemán	d = Como «d» del alemán	Daan	Neerlandés	3	1	1
194		10/05/2021	tiene	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Sharon	Árabe	3	1	1
195		10/05/2021	todo	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Sharon	Árabe	3	1	1

196		10/05/2021	también	t	No analizado	Como «t» del alemán	No analizado	Sharon	Árabe	3	1	1
197		10/05/2021	ayudar	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
198		10/05/2021	para	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
199		10/05/2021	personas	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
200		10/05/2021	por	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
201		10/05/2021	pregunta	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
202		10/05/2021	creo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
203		10/05/2021	continuará	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
204		10/05/2021	sería	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
205		10/05/2021	gobierno	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Marina	Neerlandés	4	1	1
206		10/05/2021	creo	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
207		10/05/2021	volvería	r	/r/	Como «r» del francés	r = Como «r» del francés	Kirsten	Neerlandés	4	1	1
208		10/05/2021	crees	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Sophie	Alemán	4	1	1
209		10/05/2021	hacer	r	No analizado	Como «r» del francés	No analizado	Sophie	Alemán	4	1	1
210		10/05/2021	del	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Linde	Neerlandés	4	1	1
211		10/05/2021	nivel	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Linde	Neerlandés	4	1	1
212		10/05/2021	del	l	/l/	Como «l» velar del inglés	l = Como «l» velar del inglés	Pieterbas	Neerlandés	4	1	1

No analizado: Dato recogido de otra L1 (diferente al neerlandés), pero no analizado, porque no concuerda con el propósito de esta investigación.

Total datos recogidos:

Total datos del neerlandés:

212 212

184 184

Anexo 2

Test de pronunciación aplicado a los estudiantes de español de la Universidad de Groningen

TEST OF PRONUNCIATION

Objective: This test will be used to measure your pronunciation in Spanish.

Although, the instructions are given in English, so that it is easy to understand what to do and how to record your answers; **please, use Spanish to answer the questions (Task 1) and read the words (Task 2).**

Instructions:

Please read the instructions carefully before starting the test.

1. Use any app of your preference to record your voice on your mobile phone.
2. There are two tasks that you have to complete, so make 2 audio recordings in total:
 - 1 audio = answers to the questions of Task 1 (Save the file as **Task 1**).
 - 1 audio = the list of words of Task 2 (Save the file as **Task 2**).

Note: Please, it is very important that after each answer (Task 1) and after each word (Task 2), you make a pause of 2 seconds until you answer the next question or read the next word.

Also, try to record the audios in a place that is quiet enough, so that you do not have interruptions of other sounds from the surroundings.

3. Once you finish the test, upload your 2 audio recordings in the folder created on Google Drive, called: **Tests of pronunciation RUG** ([Click here to open it](#)) > Within that folder, create a folder with your full name to put the audio files in there. Example: **Tests of pronunciation RUG > Liliana Ichao**.

Task 1 – Spanish

Answer the next questions. **After each answer, pause for 2 seconds until you answer the next question.** **Note:** Please, do not record the questions, only the answers.

1. ¿Qué idiomas hablas?
2. ¿Qué idioma prefieres? ¿Por qué?
3. ¿Qué te motivó a aprender español?

Task 2 - Spanish

Read the words below (34 in total) in the order that they appear. After each word, pause for 2 seconds until you read the next word.

- porque
- creo
- mejor
- problema
- tiempo
- también
- entiendo
- auténtica
- el sol
- la piel
- vale
- al final
- correo
- ropa
- reacción
- correr
- voy
- favorito
- jóvenes
- detective
- salud
- posibilidad
- dedo
- garganta
- jugar
- juguete
- poquito
- papa
- bonito
- cambio
- dulce
- descansos
- ello
- mayoría

Anexo 3

Test de pronunciación aplicado a hablantes nativos de neerlandés no expertos en español

TEST OF PRONUNCIATION

Objective: This test will be used to measure the pronunciation of Dutch students who are learning Spanish in comparison with Dutch native speakers who do not speak Spanish.

Note: The instructions are given in English, so that it is easy to understand what to do and how to record your answers.

Instructions:

Please read the instructions carefully before starting the test.

1. Use any app of your preference to record your voice on your mobile phone.
2. There is only one task that you have to complete, so make 1 audio recording in total:
 - 1 audio = the list of words of Task 2 (Save the file with **your full name**).

Note: Please, it is very important that after each word (Task 2), you make a pause of 2 seconds until you read the next word.

Also, try to record the audio file in a place that is quiet enough, so that you do not have interruptions of other sounds from the surroundings.

3. Once you finish the test, upload your audio recording in the folder created on Google Drive, called: **Audio recordings-Dutch speakers** ([Click here to open it](#)) > Within that folder, upload your audio recording and saved it with your full name. Example: **Audio recordings-Dutch speakers > Liliana Ichao.**

Task 2

Read the words below (34 in total) in the order that they appear.

Please, after each word, pause for 2 seconds until you read the next word.

NOTE: As you can see, these are Spanish words; however, read them like if they were Dutch words. So, do not worry about the meaning nor the pronunciation in Spanish.

- porque
- creo
- mejor
- problema
- tiempo
- también
- entiendo
- auténtica
- el sol
- la piel
- vale
- al final
- correo
- ropa
- reacción
- correr
- voy
- favorito
- jóvenes
- detective
- salud
- posibilidad
- dedo
- garganta
- jugar
- juguete
- poquito
- papa
- bonito
- cambio
- dulce
- descansos
- ello
- mayoría

Anexo 4

Enlace a formulario de Google Forms: Consent form – Formulario de consentimiento para estudiantes de la Universidad de Groningen

<https://forms.gle/rzPhBatC9aYvzxdX6>

Anexo 5

Enlace a formulario de Google Forms: Consent form – Formulario de consentimiento para hablantes nativos de neerlandés no expertos en español

<https://forms.gle/5tpSN47UBBooX3xV8>

Anexo 6

Enlace a formulario de Google Forms: Test de inteligibilidad 1 - Informante 1

<https://forms.gle/Wk9wR2eNgcntd4aH9>

Anexo 7

Enlace a formulario de Google Forms: Test de inteligibilidad 1 - Informante 2

<https://forms.gle/Bu8KPc9sV87qDZKa6>

Anexo 8

Enlace a formulario de Google Forms: Test de inteligibilidad 1 - Informante 3

<https://forms.gle/AWS7RxNGYjnpex3b7>

Anexo 9

Enlace a formulario de Google Forms: Test de inteligibilidad 1 - Informante 4

<https://forms.gle/wrXdDpePoYa2KGJ47>

Anexo 10

Enlace a formulario de Google Forms: Test de inteligibilidad 1 - Informante 5

<https://forms.gle/TvpJhFq5r8FV93yt5>

Anexo 11

Enlace a formulario de Google Forms: Test de inteligibilidad 1 - Informante 6

<https://forms.gle/VU2H91TSvCazSnKL8>

Anexo 12

*Enlace a carpeta de Google Drive: Grabaciones de audio del test de pronunciación -
Estudiantes de la Universidad de Groningen*

<https://drive.google.com/drive/folders/1h6aEPWhuFHs7WsRx8ED0vHqMHFAfhgrM?usp=sharing>

Anexo 13

*Enlace a carpeta de Google Drive: Grabaciones de audio del test de pronunciación –
Hablantes holandeses nativos y no expertos*

<https://drive.google.com/drive/folders/1zcgvMLHxXLTWqUnPdJww9-h6FqCk4HpV?usp=sharing>