

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

MAGISTERSKÁ DIPLOMOVÁ PRÁCE

2023

Veronika Ondráčková

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI

Filozofická fakulta

Katedra romanistiky

Pronunciación de profesores checos de español

Pronunciation of Czech Teachers of Spanish

Magisterská diplomová práce

Autor: Bc. Veronika Ondráčková

Vedoucí práce: Mgr. Rosalía Calle Bocanegra

Olomouc 2023

Prohlašuji, že jsem tuto magisterskou diplomovou práci vypracovala samostatně pod odborným vedením magistry jménem Rosalía Calle Bocanegra a uvedla v ní veškerou literaturu a ostatní zdroje, které jsem použila.

Agradecimiento:

Me gustaría expresar mi agradecimiento a la directora de mi trabajo, Mgr. Rosalía Calle Bocanegra, por su amable ayuda en la preparación de la investigación, el análisis de los resultados y la redacción del trabajo. Su pasión por la adquisición de lenguas extranjeras y la enseñanza de español como lengua extranjera fue una fuente de inspiración tanto para la realización de este trabajo como para mi futura carrera profesional. Asimismo, le agradezco a Mgr. Václav Jonáš Podlipský, Ph.D. su ayuda con el análisis de las grabaciones. También le doy mis gracias a mi exnovio por su consejo sobre la clasificación sistemática de los resultados en Excel y a mi hermano por ayudarme a sacarlos de ahí, después de que el primero me diera calabazas. Por último, quiero expresar mi agradecimiento a todos los profesores entrevistados, que aceptaron dedicar su tiempo y su voz a objetivos científicos

Índice

Introducción	6
1 MARCO TEÓRICO	8
1.1 Contextualización.....	8
1.1.1 Historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la República Checa	8
1.1.2 Situación actual de la enseñanza de español en la República Checa	9
1.2 Pronunciación y su aprendizaje	10
1.2.1 Enfoques teóricos del aprendizaje de la lengua materna.....	10
1.2.2 Enfoques teóricos del aprendizaje de la segunda lengua	11
1.2.3 Factores que influyen en la adquisición de la pronunciación correcta.....	14
1.3 Sistemas fonológicos: el checo y el español.....	19
1.3.1 Consonantes.....	19
1.3.2 Vocales	22
1.3.3 Acento tónico.....	23
1.4 Acento extranjero.....	23
1.5 Puntos problemáticos de la pronunciación española para los hablantes checos.....	24
1.5.1 Asimilación de la oposición entre [r] y [r]	25
1.5.2 Asimilación de la oposición entre [s] y [θ].....	25
1.5.3 Asimilación de la variante oclusiva y la aproximante de las consonantes b, d, g	25
1.5.4 Distinción entre diptongos y hiatos.....	26
1.5.5 Posición del acento.....	26
1.5.6 Sinalefa y la raíz.....	26
2 ESTUDIO.....	27
2.1 Características del grupo de informantes	27
2.2 Metodología	28
2.3 Análisis de los resultados	33

2.3.1	Análisis de la pronunciación de los profesores.....	33
2.3.2	Corrección de la pronunciación de los estudiantes	42
2.3.3	Las creencias del profesorado y su influencia en la enseñanza	48
	Conclusiones	58
	Lista de las abreviaturas	62
	Resumé	63
	Bibliografía	64
	Anexos	LXVIII
	Anotación.....	69
	Annotation	70
	Podklad pro zadání práce.....	71

Introducción

El objetivo principal de este Trabajo de Fin de Máster es analizar la pronunciación de los profesores principalmente checos de español, enfocarse en sus creencias y los factores que pueden influir en el proceso del aprendizaje y enseñanza de la pronunciación y en la pronunciación propia. Finalmente, vamos a describir qué impacto pueden tener sus creencias en sus clases de español.

La pronunciación es una de las partes esenciales del proceso de aprendizaje de una lengua extranjera (Rigol, 2005). No obstante, en el habla de los extranjeros es, muy a menudo, oprimida por otras disciplinas lingüísticas, sobre todo por gramática a la cual se le dedica la mayoría del tiempo.

El proceso de la adquisición¹ de español como lengua extranjera (en lo sucesivo, «ELE») en la República Checa comienza para la mayoría de sus estudiantes a partir del segundo ciclo de la primaria, por eso, decidimos a analizar la pronunciación de las personas que suelen representar para las nuevas generaciones el primer contacto continuo con la lengua española – los profesores de los institutos de ocho años y de las escuelas secundarias².

La parte teórica de este trabajo ofrece una contextualización a la enseñanza de español en la República Checa, luego se dedica al proceso de aprendizaje describiendo la adquisición de las lenguas desde el punto de vista fonético, explicando las diferencias entre los enfoques nativistas y constructivistas, y presentando las teorías más famosas como la hipótesis del período crítico, el SLM³ o el PAM-L2⁴. Finalmente, ofrece una comparación del sistema

¹ Los términos “adquisición” y “enseñanza” se usan de modo indistinto en este trabajo.

² El sistema educativo checo consta de educación preescolar, educación primaria, educación secundaria inferior, educación secundaria superior y educación superior. La educación es obligatoria para los niños de 6 a 15 años, lo que comprende la educación primaria y secundaria inferior. La educación preescolar es opcional y está disponible para niños de 3 a 6 años. La educación primaria dura 9 años y se divide en dos ciclos de 4 y 5 años. Después del quinto grado, los estudiantes pueden solicitar el ingreso en institutos de ocho años o continuar en la escuela primaria hasta el noveno grado y luego elegir una escuela secundaria o un instituto de cuatro años. Los cursos de las escuelas secundarias pueden ser de dos años, finalizados con un certificado de formación profesional, o de cuatro años, culminando con el bachillerato. Los estudios superiores se ofrecen en universidades en programas académicos de tres niveles: Grado, Maestría y Doctorado. La educación es gratuita en las escuelas públicas y financiada por el Estado (Ministerio de Educación, Juventud y Deportes de la República Checa, 2023). Para obtener más información, consulte el Anexo 1.

³ SLM (*The Speech Learning Model*), es decir, el Modelo de aprendizaje del habla

⁴ PAM-L2 (*Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning*), es decir, el Modelo de la asimilación perceptiva revisado para segundas lenguas

fonético checo y español, explica las diferencias entre sí y, basándose en ellas, presenta los puntos problemáticos en la pronunciación española de los hablantes checos.

El estudio práctico consiste en el análisis de la pronunciación de los profesores checos de español, partiendo de la investigación realizada por Čierníková y Čermák (2016), que se enfocó en los puntos problemáticos en la pronunciación de los estudiantes checos de español del ámbito universitario, con un nivel entre A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia, con la base en un análisis auditivo. Este trabajo se distingue por abordar la cuestión con otro tipo de informantes, que son los profesores checos de español como lengua extranjera, con el fin de recopilar los datos necesarios, se realizaron dos pruebas que consistieron en la lectura en voz alta de un texto por los profesores y la detección y corrección de errores en las grabaciones de un estudiante modelo. Además, la entrevista semidirigida realizada al final de cada recogida de datos permitió analizar cualitativamente las opiniones y creencias del profesorado las cuales seguramente se reflejan en su práctica docente.

1 MARCO TEÓRICO

1.1 Contextualización

1.1.1 Historia de la enseñanza de las lenguas extranjeras en la República Checa

Aunque en las últimas tres décadas el español se puso de moda y su estudio suma anualmente a unos 40.000 alumnos tanto de escuelas regladas como no regladas, no siempre era así (Embajada de España de la República Checa, 2016). Para poder describir bien el ambiente del aprendizaje de las lenguas extranjeras de los profesores entrevistados, que en el momento de hacer las entrevistas tenían entre 28 y 59 años, tenemos que volver al sistema educativo checo de los años 60 y 70.

La enseñanza de las lenguas extranjeras en la República Checa en los últimos 75 años, desde el Golpe de Praga de 1948, se parte en dos grandes etapas, divididas por la Revolución de Terciopelo en 1989. En la primera mitad del siglo XX las lenguas extranjeras predominantes en la enseñanza eran alemán y latín, luego seguidas del francés, inglés o griego como segunda lengua extranjera (Novotná, 2007). La situación cambió después de la Segunda Guerra Mundial, en 1948, cuando en la entonces Checoslovaquia entró en vigor la Ley de Educación que estableció un sistema educativo único y entre otros cambios trajo la enseñanza obligatoria de ruso que estuvo vigente hasta el año 1989. La enseñanza de ruso era obligatoria desde el 4º curso de la primaria hasta el bachillerato, enseñanza de otras lenguas como inglés, alemán o francés podían ser realizadas como segunda lengua extranjera en el nivel de la educación secundaria. En las escuelas de lenguas era posible estudiar las lenguas de interés, no obstante, la motivación de aprender una lengua extranjera bajaba rápidamente con las malas expectativas de viajar fuera de la entonces República Socialista Checoslovaca. Además, de todos los países hispanohablantes el único que entraba en consideración era la Cuba, estado miembro del Antiguo COMECON⁵ formado en torno a la URSS.

El cambio vino con el año 1989, con la cancelación de la enseñanza privilegiada de ruso, apertura de las fronteras y llegada de los primeros profesores hispanohablantes nativos. Desde 1990 era obligatoria la enseñanza de la primera lengua extranjera desde el 5º curso de la

⁵ Consejo de Ayuda Mutua Económica

primaria y el ruso fue reemplazado sobre todo por inglés y alemán. Sin embargo, las escuelas comenzaron a ofrecer también la enseñanza de lenguas como francés, italiano y, finalmente, español. En consecuencia, el comienzo de la enseñanza de las lenguas extranjeras empezó a trasladarse a cursos más bajos. En la mitad de los años 90, la enseñanza empezaba en el 4º curso, actualmente comienza ya en el 3º curso de la escuela primaria. No obstante, la enseñanza de la segunda lengua extranjera entre el 7º y 9º curso de la primaria era optativa, dependiendo de los planes de estudios de cada escuela.

El último gran cambio ocurrió en el año 2013 desde el cual es obligatoria la enseñanza de la segunda lengua extranjera como más tarde desde el 8º curso de la primaria. Aunque esto puede parecer un gran progreso social, a menudo nos podemos encontrar con opiniones menos optimistas, sobre todo entre los profesores en las escuelas secundarias de carácter técnico o institutos de formación profesional. Lo demuestra un comentario de una profesora entrevistada para el estudio de este trabajo que enseña en una escuela de formación profesional con enfoque en química:

Espero con ilusión que el gobierno finalmente prohibirá la enseñanza obligatoria de la segunda lengua extranjera en la escuela primaria y creo que en la secundaria también debería ser opcional. Enseño checo, muchos estudiantes tienen problemas con el checo como tal, mucho menos con otras lenguas. Así que, hay aficionados [...], pero para algunos es demasiado. (profesor 17, 2022)⁶

En la actualidad, se abre una gran discusión alrededor de la supuesta cancelación de la enseñanza obligatoria de la segunda lengua extranjera en las escuelas primarias que debería entrar en vigor en el año 2024.

1.1.2 Situación actual de la enseñanza de español en la República Checa

Desde los años 90 hubo un brusco aumento de estudiantes de la lengua española. Actualmente, el español se enseña en más de 170 escuelas primarias, 260 escuelas secundarias y en 6 institutos bilingües situados en Praga, Brno, Ostrava, Pilsen, Olomouc y České Budějovice, abiertos en cooperación con el Ministerio de Educación y Formación Profesional español (Embajada de España de la República Checa, 2016). Hoy en día, la Filología Española o los Estudios Hispánicos se enseñan en 7 universidades, no obstante, debido a la enseñanza privilegiada del ruso, las universidades no exigían conocimiento previo de la lengua hasta

⁶ Las entrevistas con los profesores fueron hechas en checo, las citas de los profesores que presentamos en este trabajo son traducciones nuestras.

después de los años 90. Desde el año 1998, la República Checa participa en el Programa Erasmus que facilita la movilidad de estudiantes universitarios a otros países de la Unión Europea. Las oportunidades antes de la llegada de Erasmus a la República Checa eran bastante limitadas y, en vez de intercambios universitarios, muchos de los profesores decidían practicar la lengua trabajando en un país hispanohablante.

1.2 Pronunciación y su aprendizaje

El instrumento principal para comunicar nuestras ideas es el lenguaje. No obstante, su carácter natural e inmediato nos puede causar la impresión de que el uso del lenguaje y la pronunciación como tal no requieren explicaciones extensas. A pesar de que la investigación en lingüística computacional ha avanzado mucho en las últimas dos décadas, incluso los ordenadores más avanzados tienen dificultades para percibir, interpretar y producir correctamente el habla, algo que cualquier niño típico domina sin esfuerzo. ¿Por qué ocurre esto?

La lengua es un sistema de varios niveles que, a través unidades léxicas y sintácticas, une las ideas y el habla. Al percibir el habla, nos centramos primero en los sonidos. Al combinar correctamente los fonemas, gracias a la entonación, al conocimiento de la lengua y al contexto situacional, los percibimos como palabras y luego los unimos en frases. Según Nolen-Hoeksema (2012), los hablantes perciben con más facilidad las cadenas de fonemas cuyo orden se ajusta a las reglas de su lengua materna. Por ejemplo, los hablantes checos no tienen problemas para pronunciar la palabra *dedo* como ['de.do], lo que sería la pronunciación típica checa, pero su pronunciación típica en español usa la aproximante dental ['de.ðo]. Entonces, aunque no seamos conscientes de las reglas fonológicas, las sabemos usar.

1.2.1 Enfoques teóricos del aprendizaje de la lengua materna

Para esclarecer las diversas teorías y enfoques teóricos del aprendizaje de la lengua, hay que explicar que todas se hallan en una línea marcada por el conflicto psicológico más famoso – *nature vs. nurture*. En otras palabras, el factor fundamental que distingue las teorías de aprendizaje consiste en si se pone énfasis en los factores innatos (*nature*) o en la influencia del

ambiente (*nurture*). Así, por un lado, tenemos teorías que se inclinan al innatismo, que supone que el lenguaje es innato⁷ y, por otro lado, las teorías constructivistas.

1.2.1.1 Enfoque nativista

Según Saicová Římalová (2016), los enfoques nativistas presuponen que la unidad elemental en el proceso de aprendizaje del sistema fonológico es el fonema. Según este sistema, los niños crean su inventario fonemático según un conjunto de rasgos distintivos innatos que se adaptan a la lengua concreta a la cual está expuesto el niño.

1.2.1.2 Enfoque constructivista

Las teorías constructivistas, por otro lado, suponen que el niño crea su sistema fonológico gradualmente, basándose en su experiencia con la lengua. La unidad elemental no tiene que ser meramente un fonema, se puede tratar de unidades más complejas como sílabas o incluso palabras. Los constructivistas argumentan que los niños crean ciertas construcciones parciales de estadio intermedio según su significado o función.

1.2.2 Enfoques teóricos del aprendizaje de la segunda lengua

Al igual que en las teorías del aprendizaje de la primera lengua, que oscilan entre las teorías nativistas y constructivistas, la pregunta que divide los especialistas en cuanto al aprendizaje de la segunda lengua es si y en qué medida corresponde el proceso de aprendizaje de la segunda lengua al de la lengua materna.

1.2.2.1 Hipótesis del Análisis Contrastivo

Entre las teorías más famosas de los años 60 y los principios de los 70 estaba la hipótesis del análisis contrastivo. Esta teoría se basa en la comprensión profunda de las dos lenguas y a la hora de enseñar pone énfasis sobre todo en las diferencias de gramática, sintaxis y pronunciación. El análisis contrastivo también supone que la mayoría aplastante de los errores cometidos al aprender la segunda lengua se atribuye a las interferencias de la lengua materna.

Sin embargo, esta hipótesis pronto comenzó a ser cuestionada, en parte debido al análisis de las producciones reales de los estudiantes por parte de los investigadores, quienes descubrieron que algunos errores en la segunda lengua no se debían exclusivamente a la

⁷ Aquí queríamos mencionar las teorías más importantes de Noah Chomsky, empezando por el sistema de LAD (*Language Acquisition Device*), o sea el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje hasta el concepto de la Gramática Universal (*Universal Grammar*) o la idea del Lenguaje Internalizado (*I-Language*).

influencia de la lengua materna de los aprendices. Esto resultó en el desarrollo del análisis de errores. Como explica Wardhaugh (1970), las lenguas no difieren de maneras impredecibles, ya que todas las lenguas tienen muchas cosas en común y puesto que las estructuras profundas son tan parecidas, las diferencias reales entre las lenguas son bastante superficiales. Lo más importante es entender enteramente la relación entre las estructuras profundas y superficiales y sus representaciones fonéticas en la segunda lengua. Puesto que esta relación es única para cada lengua el análisis contrastivo no necesariamente tiene que ser de ayuda, como hay que comprender sobre todo el sistema de la lengua meta en su propia profundidad.

1.2.2.2 Modelos de aprendizaje

Los años 90 traen nuevos enfoques en el campo de la adquisición de las segundas lenguas. A la observación clásica, que apunta una buena probabilidad de que los aprendices tardíos hablarán con un acento extranjero (hipótesis del Período Crítico), se añade una observación menos obvia: los aprendices tardíos también suelen *escuchar* con acento. Como explica Tyler (2019), los resultados de los estudios sobre la percepción del habla en varios idiomas, donde a los oyentes se les presentan estímulos de un idioma no nativo nunca escuchado, muestran consistentemente una profunda influencia de la lengua materna en la percepción de fonemas no nativos.

Entonces, no es sorprendente, que la percepción y la producción del aprendiz de segunda lengua estén fuertemente influenciadas por el aprendizaje previo de su lengua materna. Los dos modelos más influyentes en cuanto a la influencia de la lengua materna en el aprendizaje de la segunda lengua son el Modelo del Aprendizaje del Habla (SLM⁸; Flege, 1995) y el Modelo de la Asimilación Perceptiva Revisado para Segundas Lenguas (PAM-L2⁹; Best y Tyler, 2007).

1.2.2.3 SLM

El SLM estudia tanto la producción como la percepción de la lengua y su objetivo principal es describir la capacidad de aprender los segmentos fonéticos de la segunda lengua. El SLM postula que la precisión con la que se perciben los segmentos en una segunda lengua impone un límite superior a la precisión con la que se pueden producir los mismos segmentos.

La idea principal supone la existencia de categorías fonéticas, es decir, inventarios fonemáticos. Afirma, además, que los procesos y mecanismos utilizados en la adquisición

⁸ SLM (*The Speech Learning Model*)

⁹ PAM-L2 (*Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning*)

exitosa del sistema fonético de la lengua materna, incluida la capacidad de establecer categorías fonéticas, permanecen intactos a lo largo de la vida y pueden explotarse en el aprendizaje de una segunda lengua. Por hipótesis, se formará una nueva categoría fonética para un sonido de la segunda lengua cuando el aprendiz descubra las diferencias fonéticas entre el sonido de la segunda lengua y el sonido de su lengua materna más parecidos.

El SLM revisado (Flege, 2020), no obstante, abandona la creencia en la posibilidad de dominar la segunda lengua hasta el nivel de los hablantes nativos monolingües. Esto es causado por la interferencia inevitable de los sistemas fonéticos. Se supone que cuánto más parecidos son los sonidos, más difícil será para los aprendices discernir las diferencias fonéticas y, al mismo tiempo, cuanto mayor sea la edad de los aprendices, menos probabilidades tendrán de discernir las diferencias fonéticas.

1.2.2.4 PAM-L2

Tanto como el SLM, el PAM-L2 supone la posible existencia de varias categorías fonológicas y pretende predecir la probabilidad de su formación. A diferencia del SLM, se enfoca únicamente en la percepción y ya no se dedica a la cuestión de la producción. El modelo original del PAM presupone que los aprendices unen las categorías fonológicas en un sistema interlingüístico común. Las categorías fonológicas o sus partes pueden ser compartidas entre la lengua materna y la segunda lengua del aprendiz, o pueden ser establecidas nuevas categorías en la segunda lengua. En contraste con el modelo SLM, el PAM-L2 propone la posibilidad de disponer de un sistema fonológico común entre las dos lenguas y al mismo tiempo de las categorías fonéticas separadas para cada lengua.

Según el PAM-L2 cuanto más disímil y extraño es el sonido para el aprendiz, más probable es la creación de un nuevo sistema fonético o incluso fonológico. De primero, este fonema extraño sería considerado solo una variante fonética del sistema fonológico común de las dos lenguas, sin embargo, al darse cuenta que la diferencia fonética indica una diferencia de significado entre palabras de la segunda lengua, se creará una nueva categoría fonológica.

1.2.2.5 Enfoques comunes contemporáneos

Para ofrecer una visión integral de este asunto, además de las teorías lingüísticas más complejas, presentamos la problemática tal como la describe uno de los manuales de psicología actualmente más completo y reconocido (Nole-Hoeksema, et al., 2012) que en gran medida influye en la opinión general de esta problemática. Este se inclina a las teorías nativistas y

supone que los niños nacen con la habilidad de distinguir los sonidos que corresponden a los fonemas de todas las lenguas, sin embargo, sin el *input* suficiente no son capaces de adquirir la lengua desde el punto de vista morfosintáctico, ni del fonológico. Afirma que, durante el primer año de vida, los niños aprenden el sistema fonemático de su lengua materna y pierden la capacidad de distinguir los sonidos que en su lengua corresponden a fonemas iguales. En otras palabras, pierden la capacidad de percibir las diferencias que son insignificantes en su lengua materna. Esta teoría fue comprobada en los años 80 en los experimentos de Eimas, en los cuales los niños eran expuestos a pares de sonidos al chupar un chupete. Según la intensidad de chupar era posible averiguar, si los niños perciben los dos sonidos sucesivos como idénticos o distintos. Los niños de seis meses chupaban con más fuerza al oír dos sonidos que correspondían a fonemas distintos de cualquier lengua, pero los niños de un año chupaban el chupete más fuertemente solo si los dos sonidos correspondían a fonemas distintos de su lengua materna. Por ejemplo, un niño japonés de seis meses es capaz de distinguir los fonemas /l/ y /r/, pero al final de su primer año pierde esta capacidad y el proceso de la adquisición de un sistema fonológico se hace más complicado.

1.2.3 Factores que influyen en la adquisición de la pronunciación correcta

En cuanto a los factores que influyen en la adquisición de la pronunciación nos encontramos de nuevo entre dos polos opuestos – los factores biológicos, o sea interiores, y los factores psicológicos y sociales, es decir los exteriores. Empezaremos con los factores biológicos y luego nos trasladamos a los externos.

1.2.3.1 Edad

Como hemos mencionado, la cuestión de la edad de los aprendices es una de las más debatidas y todas las teorías de los últimos 50 años reaccionan a la hipótesis del período crítico popularizada por Eric Lenneberg, probablemente la teoría biológica más conocida en cuanto a la adquisición de la lengua extranjera. Lenneberg explica que la adquisición de la lengua extranjera difiere meramente de la adquisición de la lengua materna como consecuencia de los factores biológicos que corresponden a la edad de los hablantes. Lenneberg afirma que después del cumplimiento de cierta edad, la adquisición completa o perfecta de la lengua es imposible.

No obstante, desde su publicación en 1967 la teoría se ha enfrentado a mucha crítica y ha sido confrontada por experimentos empíricos que ponen énfasis más bien en otros factores afectivos, como, por ejemplo, la motivación de aprender la lengua o el *input* suficiente.

Uno de los puntos más criticados de esta teoría es la imposibilidad de establecer el final del período crítico. Solía relacionarse con la pubertad y la terminación del proceso de lateralización¹⁰ (Saicová Římalová, 2016), sin embargo, en el proceso de aprendizaje entran muchos factores y se hace casi imposible de establecer cierta época que funcionaría para todos y, hoy en día, esta teoría hace frente a las críticas. Piske (2001) en su estudio explica que se supone más que un fin del período crítico. Como hemos explicado en el capítulo 1.2.2.5, los niños hasta doce meses de edad son capaces de percibir todos los fonemas y así adquirir el sistema fonético de cualquier lengua, no obstante, a finales del primer año pierden esta capacidad.

Otros autores, como por ejemplo Padilla García (2015), aseveran que este cambio llega más tarde, aproximadamente a los cuatro a cinco años, sin embargo, lo importante es que, a partir de esta edad, el cerebro empieza a usar un mecanismo de la llamada *defensa lingüística* de su lengua materna que debe crear más espacio para el aprendizaje de otras cosas nuevas, aunque, al mismo tiempo parece imposibilitar el aprendizaje de una lengua extranjera, intentando a preservar su propia lengua materna. A consecuencia de este efecto, con la edad se hace mucho más complicado adquirir un sistema fonético de otra lengua y hablar sin acento extranjero. No obstante, ese cambio es gradual y toca los factores fonéticos sucesivamente.

Por otro lado, muchos adultos consiguen un dominio excelente de la segunda lengua y hasta ser capaces de expresarse con mayor riqueza y corrección que algunos hablantes nativos (Baralo, 1999). Aunque las investigaciones han demostrado que los niños que empiezan a estudiar o ser expuestos al *input* suficiente antes de los seis años suelen luego hablar sin acento extranjero, algunos estudios demuestran que esto tampoco garantiza la ausencia del acento. Algunos autores, como Lojová (2005), ponen más énfasis en la alta calidad y regularidad de la enseñanza lingüística.

1.2.3.2 Oído musical

Uno de los factores ampliamente debatidos recientemente es el oído musical. Se ha supuesto que la capacidad de escuchar la música con sensibilidad y apreciación puede tener influencia a la hora de percibir y producir los sonidos. Por ejemplo, el estudio para el español como lengua extranjera de Vangehuchten, Verhoeven y Thys (2015) afirma que una buena

¹⁰ La lateralización es un proceso en el cual los hemisferios se especializan en ciertas funciones. El hemisferio izquierdo se especializa más en el lenguaje y control de emociones y el derecho en la percepción de las emociones, pensamiento espacial y reconocimiento facial.

capacidad de recibir la música se correlaciona con la misma capacidad para distinguir entre los fonemas y los sistemas de acentuación en las lenguas. Esto significa que tener un buen oído musical conlleva un buen oído para el lenguaje y viceversa. No obstante, como los mismos autores de esta investigación luego explican, no existe una conexión fuerte entre la percepción auditiva, tanto para la música como para el lenguaje, y sus habilidades productivas. Por lo tanto, la influencia sobre el nivel del acento extranjero no está clara, lo que afirma también Piske (2001), y exige investigaciones futuras.

1.2.3.3 Aptitud

Quizás el factor más controvertido entre todos los previamente mencionados es la aptitud o el talento para adquirir una lengua extranjera. Sin embargo, ¿cómo se puede medir el talento? En 1959 fue publicada la prueba de aptitud del idioma moderno (MLAT, *Modern Language Aptitude Test*) que pretende medir la aptitud para aprender un idioma extranjero. El examen se enfoca en cinco partes (Stansfield, 2022): el aprendizaje de números, que pretende medir la capacidad de “atención auditiva”; la secuencia fonética, que se enfoca en la habilidad de asociar sonidos y símbolos escritos; las palabras escondidas, que pretenden medir el conocimiento de vocabulario; las palabras en frases, que examinan la sensibilidad respecto a las estructuras gramaticales; y los pares asociados, que miden la capacidad de memorizar en corto tiempo nuevo vocabulario.

Aunque el MLAT llegó a ser una herramienta bastante famosa para determinar si un estudiante tiene talento para estudiar lenguas o no, el MLAT enfrenta críticas que cuestionan no solo su fiabilidad, sino también si es ético (Sparks et al., 2008).

1.2.3.4 Influencia de otras lenguas conocidas

Como hemos explicado en el capítulo 1.2.2, la influencia de la lengua materna es inevitable. No obstante, hay que mencionar que para la mayoría de los hablantes checos el español es la tercera o incluso la cuarta lengua adquirida. Siendo así, puede ser influida tanto por el checo como por otros idiomas. Sin embargo, Čierníková (2019) explica que esta influencia también puede ser beneficiosa, si la segunda lengua contiene rasgos diferentes de la lengua materna, en nuestro caso el checo, pero semejantes a los de la tercera lengua, es decir, el español. Podemos suponer que los aprendices a los que no les causa problemas pronunciar la fricativa interdental [θ] en la palabra inglesa *think* [ˈθɪŋk]¹¹, les resultará más fácil pronunciar

¹¹ En la pronunciación inglesa de los estudiantes checos podemos encontrarnos con la pronunciación de *think* como [ˈtɪŋk], [ˈsɪŋk] o incluso [ˈfɪŋk] (Mikuláštková, 2012)

el mismo sonido en las palabras como *caza* ['ka.θa] o *cinco* ['θiŋ.ko]. Del mismo modo, podemos suponer que existe cierta facilidad en cuanto a la pronunciación de la aproximante dental [ð], como en las palabras *the* [ðə] o *mother* ['mʌðə].

1.2.3.5 Factores afectivos

Una gran influencia sobre el proceso del aprendizaje los tienen, por supuesto, también los factores psicológicos. Desde un punto de vista clásico podríamos enfocarnos en la satisfacción de las necesidades básicas de la pirámide de Maslow, sin embargo, en este punto nos gustaría aclarar la hipótesis del filtro afectivo de Krashen (1982). Esta presupone la existencia de un filtro afectivo, un obstáculo que surge como resultado de las reacciones afectivas negativas y funciona como una barrera que impide el aprendizaje efectivo. La función del filtro aumenta o disminuye según la fuerza y la proporción de los factores afectivos, entre los cuales Krashen incluye la motivación, la ansiedad y la autoestima. Dicho de otro modo, cuanto más motivado y seguro de sí mismo está el alumno, y menor sea la ansiedad, menor el efecto del filtro afectivo y más eficiente la adquisición del lenguaje. Por eso, es imprescindible crear para los estudiantes un ambiente tranquilo y estimulante que no les cause estrés innecesario y no reduzca su autoestima.

1.2.3.6 Motivación

Un idioma te coloca en un pasillo de por vida.

Dos idiomas te abren todas las puertas del recorrido.

Frank Smith

Uno de los factores claves en el proceso del aprendizaje de una lengua extranjera es la motivación. De hecho, todo lo que hacemos, incluso leer este texto, está impulsado por la motivación, ya sea intrínseca o extrínseca. En general, la motivación extrínseca es aquella en la cual las razones para hacer cierta cosa provienen desde fuera, ya sea de los miembros familiares, escuela o trabajo. Por otro lado, la motivación intrínseca es aquella que proviene desde el interés personal del individuo.

Últimamente, aparte de estos dos tipos de motivación, se discuten también la motivación integrativa e instrumental. La instrumental percibe la lengua meta como un simple instrumento de comunicación y la necesidad de aprenderla viene de vivir en el país donde se habla, estudiar o trabajar en el ambiente donde se exige su dominio. En contraste, podemos poner la motivación

integrativa, cuyo objetivo principal es permitir al individuo formar parte de cierta cultura y se basa en el interés que el individuo tiene sobre la lengua y la cultura meta.

Es obvio, y apoyado por varias investigaciones en este campo (véase Nolen-Hoeksema, et al., 2012, págs. 311-314), que la motivación intrínseca tiene más influencia sobre el aprendizaje que la extrínseca. No obstante, al tomar en cuenta los acontecimientos históricos de la segunda mitad del siglo XX en la República Checa, podemos preguntarnos ¿cuál puede ser la motivación para lograr una pronunciación similar a la nativa en una generación escondida detrás del Telón de Acero? Podemos presuponer una mudanza a través de los tipos de motivación, pero sobre todo un aumento de la motivación con la apertura de las fronteras en 1989.

La motivación es uno de los factores que no puede ser percibido separadamente de los demás, ya que está influenciado por los factores sociales, puede cambiar con la edad, o con un simple cambio del profesor de idiomas. Aunque las investigaciones en este campo (Piske, 2001) demuestran cierta influencia por los factores como la motivación profesional o la motivación personal de lograr la pronunciación precisa, estos no garantizan la producción del habla sin el acento extranjero.

1.2.3.7 Enseñanza formal

Aunque la pronunciación es una de las partes inseparables del sistema de una lengua, es cierto que, en comparación con la gramática o el léxico, recibe mucha menos atención en las clases de las escuelas secundarias. Es cierto que las clases de fonética y fonología forman por más de dos décadas parte del plan curricular de los estudios universitarios. Aun así, una mayoría predominante de los profesores entrevistados para este trabajo han confesado que las clases eran más bien teóricas y muy pocos profesores ponían énfasis en la pronunciación correcta.

La investigación de Moyer (1999) demuestra que los sujetos que obtuvieron tanto la formación suprasegmental como segmental luego llegaron a los resultados más cercanos a aquellos de los nativos. Por eso se supone que la enseñanza enfocada en la práctica, tanto de la percepción como de la producción de los sonidos de lengua meta, puede tener un gran efecto en la pronunciación precisa.

En general, se supone que el profesor que enseña la pronunciación a los estudiantes de la lengua extranjera no tiene que ser necesariamente fonetista, sin embargo, debe tener un buen

conocimiento de ella para poder corregir y aclarar sus errores. En otras palabras, la fonética es uno de los campos relacionados con su profesión (Villaescuela, 2009).

1.2.3.8 Inmersión lingüística

El último de los factores a menudo mencionados es la duración de la residencia, o sea el número de meses o años pasados en la comunidad donde la lengua extranjera es la lengua predominante, ya sea en el país destinado, en el trabajo o en la escuela. Según Piske (2001), la estancia en el país de la lengua meta o simplemente en la comunidad en la cual es la lengua predominante puede influir positivamente la pronunciación de los adultos, sobre todo si se compara un grupo de sujetos con la duración de residencia de menos de un año con un grupo con duración de residencia de varios años. No obstante, según las investigaciones, ni siquiera esa experiencia adicional puede garantizar la pérdida del acento extranjero.

1.3 Sistemas fonológicos: el checo y el español

Los sistemas fonológicos, tanto el checo como el español, son por lo menos en cuanto a los sonidos consonánticos abundantes con los fonemas y sus realizaciones fonéticas. Sin embargo, siendo lenguas pertenecientes a dos distintas familias de lengua, hay unos fonemas no existentes en la otra lengua, o fonemas existentes que se difieren en algunos rasgos fonológicos o simplemente requieren realizaciones fonéticas que no son naturales para la otra lengua. Como los puntos problemáticos en la pronunciación surgen sobre todo de las diferencias, vemos una necesidad de destacar las más importantes entre el sistema fonológico checo y español.

1.3.1 Consonantes

El sistema consonántico español consta de 19 fonemas consonánticos que tienen 36 realizaciones fonéticas, por otro lado, el sistema checo comprende 26 fonemas consonánticos y dispone de 31 realizaciones posibles. Eso causa muchos problemas, ya que los estudiantes principiantes checos de la lengua española suponen que cada grafema corresponde a un solo fonema o al fonema que forma su par mínimo difiriendo solo en la sonoridad, un rasgo fonológico que viene sobre todo naturalmente a los hablantes checos, como en checo las consonantes al final de la palabra están afectadas por la asimilación de la sonoridad, por ejemplo, la realización de *hrad* como ['fírat], en vez de ['fírad] (Hájková, 2006).

	bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	palatal	Velar	Uvular	glotal
oclusiva	p b		t d	d		c ʃ	k ɣ		
nasal	m			n		ɲ			
vibrante				r ¹² r					
percusiva				ɾ					
fricativa		f v	θ	s z	ʃ ʒ	ʝ	x ¹³		h ¹⁴
aproximante				l		j			
lateral						ʎ			
africada				ts	ɟʒ	tʃ			

Tabla 1. Consonantes de checo y español¹⁵

En la Tabla 1 presentamos el sistema completo de las consonantes checas y españolas, en la cual podemos demostrar mejor las diferencias entre los dos sistemas fonológicos desde un punto de vista contrastivo. A pesar de que los dos sistemas comparten 12 fonemas consonánticos /p/, /b/, /t/¹⁷, /k/, /g/, /m/, /n/, /ɲ/, /r/, /f/, /x/, /l/. Los fonemas /d/, /s/, /tʃ/ también existen en los dos sistemas fonológicos, no obstante, difieren en el lugar de articulación. Por ejemplo, la oclusiva sonora /d/ que es dental en español, se considera más bien alveolar en checo. Las dos lenguas disponen de la africada prepalatal sorda /tʃ/, pero a diferencia de su realización española, su pareja checa es labializada.

1.3.1.1 Oclusivas

En cuanto a las oclusivas, las dos lenguas comparten los fonemas /p/, /b/, /k/, /g/. Comparten también los fonemas /t/ y /d/, no obstante, hay ciertas diferencias en el punto de articulación, ya que la oclusiva sonora /d/¹⁸ que es dental en español, se considera más bien

¹² /r/ - vibrante alveolar elevada sorda

¹³ En algunas zonas de España (por ejemplo, en Madrid) aparece la pronunciación más bien uvular /χ/ (Čermák, 2015)

¹⁴ /h/ - fricativa glotal sonora, típica para el sistema fonológico checo, corresponde al grafema “h”

¹⁵ Leyenda: negro – sonidos compartidos por ambas lenguas; en negrita – punto de articulación distinto; azul – sonidos presentes en checo, pero ausentes en español; rojo – sonidos presentes en español, pero ausentes en checo. Cuando los símbolos aparecen por parejas, el de la derecha representa una consonante sonora.

¹⁷ Tradicionalmente, en la literatura técnica la /t/ checa era considerada más bien alveolar (Čierníková, 2016; Zavadil y Čermák, 2010), no obstante, los resultados de la investigación más reciente basada en electrografía muestran que la pronunciación de la [t] es más anterior que la [d] y en realidad es dental (Skarmitzl, 2014).

¹⁸ En concordancia con la norma de las gramáticas de la Real Academia Española, al referirse a los sonidos articulados, usamos la terminología original de la última actualización Alfabeto Fonético Internacional publicada en el año 2005.

alveolar en checo. (Čermák, 2015; Skarnitzl, 2014). En cuanto al grafema “v”, hay que comentar un punto que resulta problemático a los hablantes checos de español. Aunque en español corresponda completamente al grafema “b”, que dependiendo de su posición puede ser realizado como oclusiva [b] o aproximante bilabial sonora [β]. En checo se pronuncia como fricativa labiodental sonora [v]¹⁹, esta realización puede aparecer en el habla de los valencianos y mallorquines, causada por la influencia de sus lenguas maternas (Čermák, 2016). Otra dificultad potencial radica en la ausencia de las variantes aproximantes [β], [ð], [ɣ] de los segmentos oclusivos sonoros /b/, /d/, /t/ en checo. Según la investigación de Čermák y Čierníková (2016), en el habla de los estudiantes checos prevalecen las variantes oclusivas. Entre los profesores entrevistados para el estudio de este trabajo a menudo nos podemos encontrar con la opinión de que la realización aproximante de las oclusivas /b/, /d/, /g/ es innecesaria en la pronunciación de la L2, ya que no cambia significado del enunciado ni impide la comprensión.

1.3.1.2 Vibrantes

Una de las diferencias más destacables son los sonidos róticos, o sea la percusiva /r/ y la vibrante alveolar /r/, que en español tienen la cualidad distintiva. Aunque la realización de la vibrante /r/ como tal no causa a los checos problemas de pronunciación, no siempre la pronuncian, ya que en checo no es un rasgo distintivo. Tanto como, por ejemplo, los japoneses no perciben la diferencia entre las palabras *aula/aura*, *cara/cala* (Carranza, 2012) los checos tienen que aprender a pronunciar y a percibir la diferencia entre la percusiva en *pero* ['pe.ro] y la vibrante en *perro* ['pe.ro].

1.3.1.3 Fricativas

Las fricativas son el grupo en el cual más difieren los sistemas fonológicos de checo y español, la única fricativa cuya realización es la misma tanto en las dos lenguas es la /f/. De los sonidos /v/, /z/, /ʃ/, /ʒ/, /x/, /h/ que no están presentes en el sistema español, los problemas los suelen causar la “h”, muda en español, pero en checo realizada como fricativa glotal sonora [ɦ], y, como hemos comentado en el capítulo 1.3.1.1, también la fricativa labiodental sonora [v]. Aunque la mayoría del mundo hispanohablante usa el sistema de *seseo*, la enseñanza de español en la República Checa toma como base la pronunciación del español estándar que usa el sistema distinguidor entre la fricativa interdental [θ] y la fricativa alveolar [s]. Esto puede causar

¹⁹ Solo al final de la palabra antes de una pausa o antes de un consonante obstruyente diferente se pronuncia como fricativa labiodental sorda [f].

problemas, ya que el sistema fonológico checo no dispone de la fricativa interdental [θ]. Además, los grafemas /c/ y /z/, en checo corresponden a la africada alveolar [t͡s] y la fricativa alveolar sonora [z], lo que causa incluso más confusión a los estudiantes checos.

1.3.1.4 Africadas

Tanto el sistema fonológico español como el checo dispone de la africada prepalatal sorda [t͡ʃ], no obstante, la realización checa, a diferencia de la española, es labializada (Čierníková, 2016). Aparte de la africada prepalatal sorda, el sistema checo contiene también la africada prepalatal sonora [d͡ʒ] y la africada alveolar sonora [t͡s]²⁰.

1.3.2 Vocales

1.3.2.1 Monoptongos

En cuanto a los criterios que se suelen utilizar para caracterizar el sistema vocálico, o sea el modo de articulación, el lugar de articulación y la labialización, los sistemas vocálicos checo y español son relativamente semejantes. El checo tiene los siguientes monoptongos cortos: /ɪ/, /ɛ/, /a/, /o/, /u/ y largos /i:/, /ɛ:/, /a:/, /o:/, /u:/ (Šimáčková, Podlipský & Chládková, 2012), ya que las vocales checas /ɛ(:)/ son más abiertas que la /e/ española. También, las vocales checas cortas /ɪ/ y /u/ son más abiertas que las /i/ y /u/ españolas, aunque las vocales largas /i:/ y /u:/ son cerradas (Skarnitzl y Volín, 2012). Aparte de los diferentes puntos de articulación, la diferencia más importante referente a las vocales es la relevancia fonológica de la longitud en checo. Las formas alargadas se consideran fonemas propios, puesto que en checo la cantidad es un rasgo distintivo, por ejemplo: *byt* (apartamento) – *být* (ser), *plakat* (llorar) – *plakát* (póster), *pas* (pasaporte) – *pás* (cinturón).

1.3.2.2 Poliptongos

El sistema español es realmente abundante con los poliptongos, dispone de 8 diptongos crecientes [ja], [je], [jo], [ju], [ua], [ue], [uo], [ui]; 6 diptongos decrecientes: [aj], [ej], [oj], [au], [eu], [ou] y 7 triptongos: [jai], [uai], [uei], [jei], [jau], [joi], [uau] (Čermák, 2015). Al contrario, el sistema checo es muy limitado, ya que tiene solo 3 diptongos decrecientes: [au], [eu], [ou], de los cuales los diptongos [au] y [eu] provienen de las palabras del origen extranjero (Palková, 2017a). La escasa frecuencia de los poliptongos en checo a menudo influye en la pronunciación

²⁰ La africada alveolar sonora [t͡s] puede causar problemas a los estudiantes checos, ya que en checo corresponde al grafema “c”.

de los diptongos españoles cuya pronunciación natural para un hablante checo sería un hiato, por ejemplo, *Daniel* [da.'ni.el] o incluso ['da.ni.el], en vez de [da.'nɛl].

1.3.3 Acento tónico

Según la RAE «el acento, como rasgo suprasegmental, se asocia siempre a una sílaba y se puede caracterizar como el mayor grado de prominencia con el que se pronuncia una sílaba determinada con respecto a las otras sílabas de la misma palabra o con respecto al grupo acentual del que forma parte. El acento, por tanto, determina el contraste entre sílabas fuertes o tónicas y sílabas débiles o átonas.» (2011). La posición de acento español es libre, es decir, aunque cada palabra, por supuesto, tiene determinada la posición de su acento, no es la única posición en la cual podemos encontrar el acento en dada lengua. Las investigaciones fonológicas contemporáneas hablan sobre la *ventana de las tres sílabas* que explica que el acento español puede situarse en las tres últimas sílabas desde el fin de la palabra (Čermák, 2015). A contrario, el acento checo es fijo y cae siempre en la primera sílaba de las palabras tónicas (Palková, 2017b). El acento gráfico como tal suele causar problemas a los estudiantes checos, ya que con la tilde en checo se marca la vocal alargada, no la vocal tónica que siempre se encuentra en la primera sílaba, por ejemplo, *komár* ['ko.ma:r]. Es cierto, que esto puede ser beneficioso como la sílaba tónica en español es prolongada, sin embargo, tiene que ser acompañado también por la variación tonal.

1.4 Acento extranjero

En el habla común, el término *acento extranjero* puede incluir peculiaridades que no son exclusivamente fonéticas, como la falta de fluidez o de dominio de la gramática. Sin embargo, en fonética, el término siempre se refiere a una pronunciación que se desvía significativamente de las propiedades fonéticas del habla del hablante nativo. En otras palabras, se consideran frases gramaticalmente correctas, pero pronunciadas de manera inapropiada desde un punto de vista fonético, y se omiten las desviaciones morfológicas, sintácticas y otras (Čermák y Čierníková, 2016).

Uno de los prejuicios comunes es la idea errónea de que el español es una lengua fácil de pronunciar debido a que se escribe de manera similar a como se pronuncia, lo que sugiere que se trata de una lengua fonética (Villaescusa, 2009). Estas observaciones se basan implícitamente en la idea de que, a diferencia de otros idiomas, como, por ejemplo, inglés o francés, en español la distancia entre la ortografía y la pronunciación no es tan grande. Además,

este punto de vista refleja una concepción de la fonética que se basa erróneamente en la ortografía, lo que lleva a pensar que las letras son el referente de la pronunciación (Poch, 2004). Creemos que esta supuesta facilidad puede disuadir a los aprendices del estudio y de la práctica más profunda de las diferencias más suaves, en comparación con otros idiomas, como, por ejemplo, inglés.

Otro factor que puede causar problemas a la hora de marcar los elementos del acento extranjero en español es la gran diversidad fonética entre todos los países hispanohablantes, que causa la norma policéntrica. Este trabajo usa como base el español estándar, tal como es definido por la RAE, sin embargo, hay que señalar la posibilidad de la influencia de otras variantes diatópicas del español.

El acento extranjero tiene una gran influencia en la percepción del hablante por los oyentes, aparte de una peor percepción del mensaje que puede influir negativamente en la credibilidad de sus declaraciones. Intentar acercarse lo más posible a la pronunciación de un hablante nativo forma parte, por tanto, del esfuerzo por ganarse la aceptación del entorno (Čermák y Čiernikovská, 2016).

1.5 Puntos problemáticos de la pronunciación española para los hablantes checos

Para poder analizar el habla de los informantes de este trabajo, había que destacar los puntos de articulación más problemáticos para los hablantes checos. La selección sigue la investigación previa de Čermák y Čiernikovská (2016), basada en el punto de vista contrastivo, que enumera los seis fenómenos problemáticos en la pronunciación de los checos²¹. Los sonidos seleccionados suelen causar dificultades, bien porque no existen en checo o porque se consideran diferencias pequeñas e insignificantes en cuanto a la comprensión. Esto corresponde con los modelos de aprendizaje SML y PAM-L2. Según ellos, los puntos más problemáticos a largo plazo no surgen en las diferencias más grandes, sino en las más sutiles, que pueden ser fácilmente transferidas de la lengua materna. Esto se debe a que, sin realizar la diferencia entre los sonidos, no tiene que ser creada una nueva categoría fonética.

²¹ Los checos enfrentan los mayores desafíos en su habla cuando se trata de la ortografía, es decir, cuando una letra se pronuncia con un sonido diferente al de su lengua materna. Según los profesores entrevistados para este trabajo, las letras más problemáticas son "c", "g", "j", "z" y "h", mientras que los otros puntos estudiados se consideran de menor importancia. La selección de sonidos específicos pretende describir la fina línea que separa lo que se considera un error de lo que se considera una pronunciación inexacta.

1.5.1 Asimilación de la oposición entre [r̥] y [r]

En checo no existe la oposición entre la vibrante [r] y la percusiva alveolar [r̥], la diferencia que podemos observar por ejemplo en los pares mínimos: *pero* ['pero] – *perro* ['pero], *ahora* [a'ora] – *ahorra* [a'ora]. Se supone que este hecho, en combinación con el carácter diferente de la percusiva alveolar checa y española, causará problemas en la distinción de los dos fonemas y su producción incorrecta, en concreto, realización de la vibrante [r] como percusiva alveolar [r̥]. Asimismo, como avisan Čermák y Čierníková (2016), es de suponer la realización de la percusiva en aquellas posiciones donde la vibrante alveolar no es marcada ortográficamente (p. ej. *herramienta*), sino por su contexto – al principio de la palabra, después de las nasales y la fricativa sorda [s].

1.5.2 Asimilación de la oposición entre [s] y [θ]

Como hemos explicado en el capítulo 1.3.1.3, en este trabajo suponemos el uso del sistema distinguidor, es decir, la distinción entre la fricativa alveolar [s] y la fricativa interdental [θ], como por ejemplo en los pares mínimos: *casar* [ka'sar] – *cazar* [ka'θar], *coser* [ko'ser] – *cocer* [ko'θer]. El sistema fonológico checo no dispone de ninguna fricativa interdental, lo que dificulta la pronunciación de la fricativa interdental [θ], que es, a menudo realizada como la alveolar [s]. Es de esperar que los estudiantes checos no suelen pronunciar la interdental tanto por ser un punto articulatorio inusual para ellos, porque les puede parecer muy extraño y a menudo tienen vergüenza, según las informaciones aportadas por los profesores entrevistados para este trabajo.

1.5.3 Asimilación de la variante oclusiva y la aproximante de las consonantes b, d, g

Otro de los problemas presupuestos es la asimilación de las variantes oclusivas [b], [d], [g] y las aproximantes correspondientes [β], [ð], [ɣ] debido a la inexistencia de las variantes aproximantes en checo. Suponemos la realización única – la oclusiva, por ejemplo, la realización de *tibio* ['tɪβiɔ] como ['tɪbɪɔ], *dedo* ['deðo] como ['dedo] y *diga* ['diɣa] como ['diga].

1.5.4 Distinción entre diptongos y hiatos

Como hemos explicado en el capítulo 1.3.2.2, español dispone de un sistema abundante en los poliptongos, a distinción de checo, que tiene siete veces menos. Es de suponer que la ausencia de los sonidos monosilábicos puede causar la pronunciación de los diptongos como hiatos, por ejemplo: *sabia* como [sa.'bi.a] en vez de ['sa.bja] o *mediante* como [me.ði.'aɲ.te] en vez de [me.'ðjaɲ.te]. Como podemos ver, la sustitución de diptongo por hiato puede causar la situación incorrecta del acento y así incluso cambiar el significado de la palabra: *sabia* – *sabía*.

1.5.5 Posición del acento

La posición del acento en español es libre, es decir, que puede caer en cualquier sílaba y así podemos diferenciar, por ejemplo, las palabras *célebre* ['θe.le.βre], *celebre* [θe.'le.βre] y *celebré* [θe.le.'βre]. No obstante, el acento checo es firme y siempre cae en la primera sílaba, por eso es de esperar acentuación incorrecta y, además, la sustitución del acento por longitud, explicada más en detalle en el capítulo 1.3.3.

1.5.6 Sinalefa y la raíz

El último fenómeno es a diferencia de los anteriores de carácter suprasegmental y trata de la distinción entre los grupos de una o dos vocales: la sinalefa, es decir, la unión de dos o más vocales pertenecientes a palabras distintas en una sílaba, por ejemplo, en *pedra instalada* ['piɛ.ðraɪns.ta.'la.ða] (RAE, 2011). En checo prevalece la tendencia de separar las palabras por una oclusión glotal [ʔ], por ejemplo, en *u okna* «cerca de (la) ventana» [ʔʊʔəkna] (Čierníková 2016). Por eso, es de suponer, que los hablantes checos pueden acentuar excesivamente las fronteras silábicas, como en *la avenida* [la.ʔaβe.'ni.ða] en vez de [la.βe.'ni.ða] ~ [la:.βe.'ni.ða].

2 ESTUDIO

2.1 Características del grupo de informantes

El grupo de informantes estaba formado por 18 profesores de entre 28 y 59 años (media de la edad: 42 años) de escuelas secundarias y escuelas de gramática de 8 años ubicadas en la República Checa, específicamente en Brno y Ostrava²². Como punto de referencia usamos grabaciones de una profesora nativa de español de Alicante (44 años).

Los profesores de las escuelas secundarias checas suelen tener dos especializaciones. La combinación más común de la lengua española es con inglés ($n = 9$), seguido por checo ($n = 4$), ruso ($n = 2$), italiano ($n = 2$), historia ($n = 2$) y, por último, latín ($n = 1$). Los profesores que empezaron su carrera universitaria antes del año 1989 estudiaron ruso en combinación con inglés y luego Filología Hispánica a distancia. Siendo una lengua bastante exótica para un país postsoviético, las universidades no exigían ningún conocimiento previo de español hasta hace poco, y los exámenes de ingreso consistían en una prueba de la cultura hispanoamericana. Menos una excepción, todos los profesores estudiaron Filología Hispánica, no obstante, un 17% de ellos afirman que no tuvieron clases de fonética en la universidad. A pesar de atender a las clases especializadas, los profesores confesaron que la enseñanza era más bien teórica, con muy poco o ningún enfoque en la práctica de la pronunciación correcta, por lo que muchos de ellos explican que practicaron la pronunciación más bien durante sus estancias en el extranjero o escuchando la música y viendo películas. Aunque todos los entrevistados, naturalmente, tienen la formación exigida, para un tercio de ellos la Filología Hispánica no fue la primera parada después del bachillerato, sino la segunda después de haber obtenido el título en otra disciplina o después de vivir en un país hispanohablante y hacer los exámenes DELE.

Gracias al programa Erasmus, todos los profesores entrevistados menores de 42 años estudiaron en el extranjero²³. Aunque los meses o incluso años de práctica de español en un país hispanohablante a menudo son evidentes desde las primeras palabras, no tienen que reflejarse en la realización correcta de todos los rasgos estudiados, como por ejemplo, en la

²² En cuanto a la edad, los profesores empezaron a estudiar el español entre los 7 y 25 años, con un promedio de 15 años, por lo que podemos dejar de lado las teorías del bilingüismo de Eimas (en Nole-Hoeksema, et al., 2012). Tampoco podemos afirmar la influencia del período crítico de Lenneberg, puesto que los resultados de la lectura ni de la corrección del estudiante modelo demuestran ninguna relación con la edad del comienzo del aprendizaje, ya sea a los 7, 15 o 25 años.

²³ El programa de intercambio para los estudiantes universitarios comenzó a funcionar en 1987, y en concreto los estudiantes checos pueden participar desde 1998.

pronunciación de la vibrante [r] o las aproximantes dentales [ð] y velar [ɣ]. Por otro lado, parece que, del análisis de los datos obtenidos para este trabajo, el hecho de haber estado en un país hispanohablante facilita la realización de los diptongos, lo que consideramos uno de los rasgos más problemáticos para los hablantes checos.

No obstante, ¿cómo es posible que la estancia en extranjero puede tener una gran influencia en la pronunciación en algunos casos, y muy poca en otros? Según un estudio²⁴ de Flege (1997) no es decisivo solo el grado de exposición al idioma extranjero, sino también la exposición a otras lenguas, sobre todo la materna. Se supone que los profesores que, durante su estancia en un país hispanohablante, mantuvieron un fuerte contacto en checo u otro idioma, no han logrado tal mejora como los que no estuvieron expuestos a la lengua materna con tanta frecuencia, suponiendo la misma exposición al español.

2.2 Metodología

El estudio práctico de este trabajo pretende ofrecer a sus lectores una visión amplia, describiendo tanto la pronunciación del español de los profesores checos, como los factores que influyeron en su adquisición y en su pronunciación del español y, finalmente, sus creencias y la influencia que estas tienen en su enseñanza del español. Por eso hemos dividido nuestra investigación en tres partes.

2.2.1.1 Análisis de la pronunciación de los profesores

En primer lugar, hicimos el análisis de la pronunciación de los profesores. Para garantizar la presencia de todos los rasgos estudiados y las mismas condiciones para todo el profesorado, decidimos basar nuestro análisis en la lectura en voz alta por parte de los informantes de un texto coherente (*prueba 1*) y, para ello, elegimos las primeras líneas de la novela *El viejo que leía novelas de amor*:

El cielo era una inflada panza de burro colgando amenazante a escasos palmos de las cabezas.
El viento tibio y pegajoso barría algunas hojas sueltas y sacudía con violencia los bananos raquíuticos que adornaban el frontis de la alcaldía.

²⁴ El propósito de su estudio fue determinar si la variación en la cantidad de uso del idioma nativo influye en la precisión de la producción del segundo idioma. Se evaluaron auditivamente frases cortas en inglés habladas por un grupo de monolingües nativos de inglés y por dos grupos de italianos nativos. Los sujetos italianos nativos que continuaron hablando su lengua materna con relativa frecuencia presentaron acentos extranjeros significativamente más fuertes en inglés que los sujetos que raramente hablaban italiano.

Los pocos habitantes de El Idilio más un puñado de aventureros llegados de las cercanías se congregaban en el muelle, esperando turno para sentarse en el sillón portátil del doctor Rubicundo Loachamín, el dentista, que mitigaba los dolores de sus pacientes mediante una curiosa suerte de anestesia oral. (Sepúlveda, 1989)

Posteriormente, analizamos el texto y destacamos las partes que podrían causar problemas a los hablantes no nativos, enfocándonos en los puntos problemáticos destacados en el capítulo 1.5, es decir, en la asimilación de las oposiciones entre [r] – [r], [θ] – [s], [β] – [b], [ð] – [d], [ɣ] – [g], la distinción entre diptongos y hiatos, la posición del acento y la presencia de sinalefa.

El cielo era una inflada panza de burro colgando amenazante a escasos palmos de las cabezas. El viento tibio y pegajoso barría algunas hojas sueltas y sacudía con violencia los bananos raquíticos que adornaban el frontis de la alcaldía.

Los pocos habitantes de El Idilio más un puñado de aventureros llegados de las cercanías se congregaban en el muelle, esperando turno para sentarse en el sillón portátil del doctor Rubicundo Loachamín, el dentista, que mitigaba los dolores de sus pacientes mediante una curiosa suerte de anestesia oral²⁵. (Sepúlveda, 1989)

Los resultados presentados en el capítulo 2.3.1 fueron obtenidos a través de un análisis auditivo de las grabaciones con el apoyo de la lectura de los espectrogramas y oscilogramas generados por el programa Praat.

2.2.1.2 Corrección de la pronunciación de los estudiantes

El único error real es aquel del que no aprendemos nada.

Henry Ford

El proceso de aprendizaje es muy complejo y genera apasionantes debates sobre cómo debería ser la enseñanza y qué métodos de aprendizaje son los más útiles. Sin embargo, estamos convencidos de que aprendemos más por cometer, darnos cuenta y comprender los errores. En los círculos pedagógicos se abre una gran discusión sobre qué tipo de errores corregir, y cuáles no. No obstante, aunque la mayoría de los profesores entrevistados para este trabajo expresó su percepción positiva del error gramatical, considerándolo como un marcador de los temas en los

²⁵ Leyenda:

- Asimilación de la oposición entre [r] y [r]
- Asimilación de la oposición entre [s] y [θ]
- Asimilación de la variante oclusiva y la aproximante de las consonantes b, d, g
- Distinción entre diptongos y hiatos
- Sinalefa y la raíz
- Posición del acento

cuales hay que enfocarse minuciosamente. Por otro lado, la corrección de la pronunciación no parece ser tan palpitante.

Categoría	Realización	Frase	Núm.
Realización de [β], [ð], [ɣ] como oclusivas [b], [d], [g]	[ð]	Vengo a decirle que tenga cuidado .	1
	*[d]	Intuyó el lugar preciso donde debía poner el dedo .	2
	[ɣ]	Yo sé que hay algo, paisano .	3
	*[g]	Le traigo lo que quede del gringo y usted me deja en paz.	4
	[β]	Se acercó al macho herido y le palmoteó la cabeza .	5
	*[b]	El alcalde se agarró la cabeza con las manos.	6
Neutralización de la oposición entre /r/ y /r/	[r]	Ahora me falta saber dónde estás.	7
	*[r]	Parece un perro diferente cuando estás cerca.	8
	*[r]	Enseguida tomó el recipiente con los dientes sacados y los arrojó al agua.	9
Neutralización de la oposición entre [s] y [θ]	[s]	Se casa dentro de quince días .	10
	*[s]	Pretendió vender permisos de pesca y caza .	11
Diptongos, hiatos y la posición del acento	[sa. 'βia]	Te comunicó que sabía esperar.	12
	*[sa. 'βia]	La vieja sabia vivió en una choza.	13
La posición del acento	['kar.ne]	Los colonos no apreciaban la carne de mono.	14
	*['kar.ne]	Ni siquiera tienes carne de conducir.	15
Sinalefa y la raíz	[la.βe. 'ni.ða]	Sólo consigo recordar la venida del frío.	16
	*[laʔa.βe. 'ni.ða]	Vamos a tomar un café en la avenida de la universidad.	17

Tabla 2. Frases usadas para la corrección modelo de los estudiantes

Para la investigación hemos creado un conjunto de diecisiete grabaciones cortas (véase la Tabla 2) de una serie de frases que abordan cada uno de los puntos problemáticos destacados

en el capítulo 1.5. Nueve de las grabaciones contienen un error de pronunciación y ocho grabaciones fueron añadidas como distractor para evitar el reconocimiento de los sonidos investigados²⁷.

Se les pidió a los profesores que pusieran en marcha la serie de grabaciones y que la pausaran y comentaran en el momento en el que habrían corregido la pronunciación al estudiante modelo (*prueba 2*). Les pedimos que imaginaran que el estudiante de la grabación era bien un estudiante del último curso de la secundaria o bien un estudiante que les pidió clases privadas de pronunciación para sonar como hablante nativo. El objetivo de esta prueba es doble. El primer objetivo es averiguar si los profesores perciben y saben señalar las realizaciones incorrectas, el segundo objetivo pretende averiguar, si las consideran tan importantes como para corregirlas en sus clases de español.

2.2.1.3 Coloquio sobre los temas de investigación

La última parte de nuestra investigación tiene como objetivo describir las creencias de los profesores en cuanto a la pronunciación correcta, desde la enseñanza de la pronunciación, a las estrategias que usan en sus clases, pasando por sus expectativas de la pronunciación de sus estudiantes, y hasta las cuestiones más universales como qué consideran que es el objetivo principal de la enseñanza de una lengua extranjera. Al final, en las entrevistas, les hicimos la serie de preguntas cerradas y abiertas presentadas en la Tabla 3, las cuales usamos como base para nuestro debate. A continuación, se presentan los temas debatidos y las preguntas que hicimos al profesorado.

En primer lugar, nos enfocamos en la enseñanza de la pronunciación en sí misma, discutiendo si es un tema que se aborda solo en las primeras clases o a lo largo del curso, y cuáles son las estrategias que utiliza el profesorado para enseñarla.

Luego, describimos la postura del profesorado en cuanto al cambio intencional de la pronunciación en sus clases. En base a nuestra experiencia docente sabemos que a los estudiantes, sobre todo a los principiantes, les puede causar problemas percibir un discurso de las grabaciones auténticas de los hablantes nativos. Sin embargo, este problema ocurre a menudo, obviamente, también cuando habla el profesor. En este punto queremos describir cuáles son las estrategias de los profesores en los momentos de incompreensión: si cambian su

²⁷ Las frases de la Tabla 2 marcadas por un asterisco fueron pronunciadas incorrectamente en las grabaciones. El orden de las grabaciones fue, por supuesto, aleatorio para que no influyera en las respuestas del profesorado.

pronunciación y bajo qué circunstancias, si se limitan a una simple repetición o incluso si cambian al checo.

Como hemos mencionado en el capítulo 2.1, la mayoría aplastante de los profesores enseña más de dos asignaturas, y dos tercios combinan español con la enseñanza de otra lengua extranjera. Este hecho es una gran oportunidad para descubrir las similitudes y diferencias en cuanto a la enseñanza de la pronunciación en otras lenguas, los requisitos temporales, etc.

En comparación con otras lenguas enseñadas nos enfocamos también en las expectativas en cuanto al nivel de la pronunciación correcta en cada lengua. Vamos a descubrir si la pronunciación precisa es un valor constante o si difiere de lengua a lengua, lo que también refleja la percepción y la importancia de la lengua dada en la República Checa.

Tema	Preguntas
Enseñanza de la pronunciación	¿Cuándo y cómo enseñar la pronunciación? ¿Explica todo al principio o a lo largo del curso?
Modificación de la pronunciación	¿Cree que modifica su pronunciación en sus clases para que sea más “checa” en comparación con cuando habla con un nativo ²⁸ ?
Enfoques en otros idiomas enseñados	¿Cuál es la diferencia entre la enseñanza de la pronunciación de español y la de otros idiomas enseñados? ¿A qué idioma dedica más tiempo?
Expectativas y exigencias	¿Exige más a sus alumnos en las clases de español o en las de otro idioma enseñado? ¿Insiste más en una pronunciación perfecta en un idioma que en otro?
Objetivo en cuanto a la adquisición de la pronunciación	¿Cuál cree que es el objetivo de la enseñanza de la pronunciación? ¿Inteligibilidad o acento nativo?

Tabla 3. Temas y preguntas para el coloquio con los profesores

²⁸ Según las repuestas del profesorado podemos categorizar las respuestas en seis categorías:

1. Sí, pero solo con principiantes
2. Sí, pero solo si no nos entendemos
3. No, si no nos entendemos, lo repito con la misma pronunciación
4. No, si no nos entendemos, lo repito con la misma pronunciación o en checo
5. No, si no nos entendemos, lo repito en checo
6. No, todo el tiempo hablo como si hablara con los estudiantes

Por último, vamos a sumergirnos en un debate sobre el objetivo principal de la enseñanza de la lengua, lo que nos ayudará a aclarar la postura con respecto a la enseñanza de la pronunciación.

2.3 Análisis de los resultados

2.3.1 Análisis de la pronunciación de los profesores

En esta sección, presentamos los resultados del análisis auditivo de los profesores checos de español en comparación con un hablante nativo.²⁹ Consideramos interesante contextualizar los resultados de nuestra investigación mediante la comparación con los obtenidos por Čermák y Čierníková (2016), centrados en la pronunciación de los estudiantes universitarios checos de español con nivel de español entre A2 y B1 del Marco Común Europeo de Referencia.

2.3.1.1 Asimilación de la oposición entre [r] y [r̄]

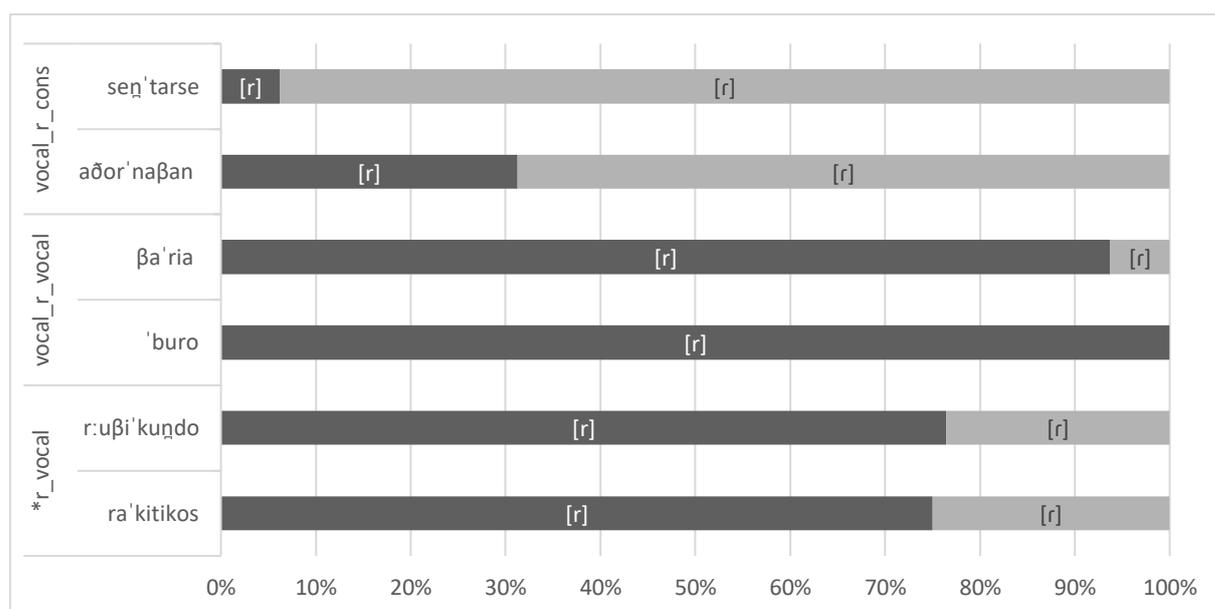


Gráfico 1. Realización de la vibrante alveolar [r] en la pronunciación de los profesores³⁰

²⁹ Las grabaciones del profesorado están disponibles en:

https://osf.io/ak5j9/?view_only=80e45c24117e47be934449a436914e2f.

Los profesores, cuyas grabaciones se han publicadas junto con este Trabajo de Fin de Máster, han dado su consentimiento explícito para su publicación de forma anónima.

³⁰ Representación porcentual: hablante nativo de español: [r] en un 66%, [r̄] en un 33% de los casos; profesores checos [r] en un 62%, [r̄] en un 37%. El hablante nativo pronunció, tanto como la mayoría aplastante de los profesores checos la percusiva alveolar [r] en la posición seguida con una consonante de las palabras *sentarse* [sen'tarse] y *adornaban* [ađor'naβan]

Primer segmento cuya realización presentamos es la vibrante alveolar sonora [r] y su oposición en forma de la percusiva alveolar sonora [ɾ]. Como hemos indicado en el capítulo 1.5.1, podemos confirmar la hipótesis que la vibrante alveolar marcada gráficamente como “rr” tiene más probabilidades de ser pronunciada correctamente, ya que el porcentaje de éxito es del 100%, como muestra el Gráfico 1. En general, la pronunciación de la vibrante en la posición intervocálica causa muy pocas dificultades (como [r] en el 97% de los casos). Podemos observar resultados un poco peores en la posición inicial de la palabra, donde la realización de la [r] alcanza el 74%. No obstante, el contexto más problemático es definitivamente la posición seguida con una consonante. La realización de la vibrante en este caso fue solo del 18% en el habla de los profesores checos. Aunque en este contexto la realización de la vibrante se considera correcta, es cuestionable si es la única variante correcta, ya que en este caso el hablante la realizó como percusiva [ɾ]. En general, podemos decir que la pronunciación de la vibrante depende más bien del contexto que del hablante.

En cuanto a las vibrantes, es interesante que los estudiantes universitarios pronunciaron la vibrante alveolar [r] en el 30% de los casos, en comparación con los profesores que alcanzaron el 62%. Es de suponer que los resultados, en los casos seguidos por una vocal y también bastante exitosos, son causados por la advertencia de la doble pronunciación de la letra “r”, lo que demuestran también las creencias del profesorado descritas con más detalle en el capítulo 2.3.3.1. Čermák y Čiernikovská (2016), sin embargo, aclaran que la aparición de la vibrante [r] en el habla de los estudiantes se limita únicamente a los casos marcados ortográficamente (p. ej. *herramienta*, *ahorra*, *querría*, etc.).

2.3.1.2 Asimilación de la oposición entre [s] y [θ]

El uso del sistema distinguidor en el habla de los extranjeros es un tema muy discutido. Aunque todos los profesores entrevistados declararon que enseñan el español estándar, cuatro de ellos confesaron que ellos mismos no consideran la diferenciación de la pronunciación de la fricativa alveolar [s] y la interdental [θ] como significativa, ya que no impide la comprensión y que el sistema seseante se usa en algunas zonas del sur de España además de ser la variante predominante en toda América Latina. Por este motivo, presentamos dos gráficos. En el Gráfico 3 mostramos los resultados excluyendo a los cuatro profesores que intencionalmente evitan la pronunciación de la fricativa interdental.

Del Gráfico 3 es evidente que la pronunciación de la fricativa interdental [θ] es uno de los rasgos fonológicos más típicos y respetados del español estándar. El profesorado alcanza

una tasa de éxito muy elevada (90%), independientemente del carácter de los fonemas vecinos. Resultados similares muestra también el estudio de Čermák y Čierníková (2016), que presenta los valores siguientes: la fricativa interdental [θ] en el 93%, la alveolar [s] en el 5% de los casos, y en el 2% incluso aparece el africado alveolar sordo [c] y la fricativa sonora alveolar [z].

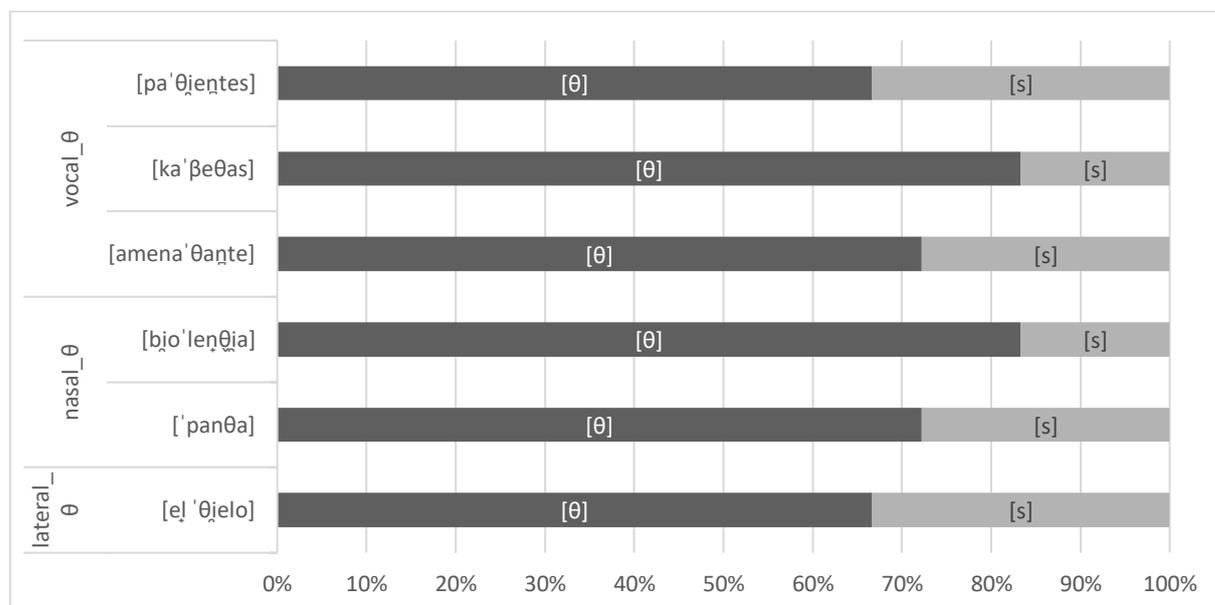


Gráfico 2. Realización de la fricativa interdental [θ] en la pronunciación de los profesores, incluyendo los profesores que usan el sistema seseante³¹

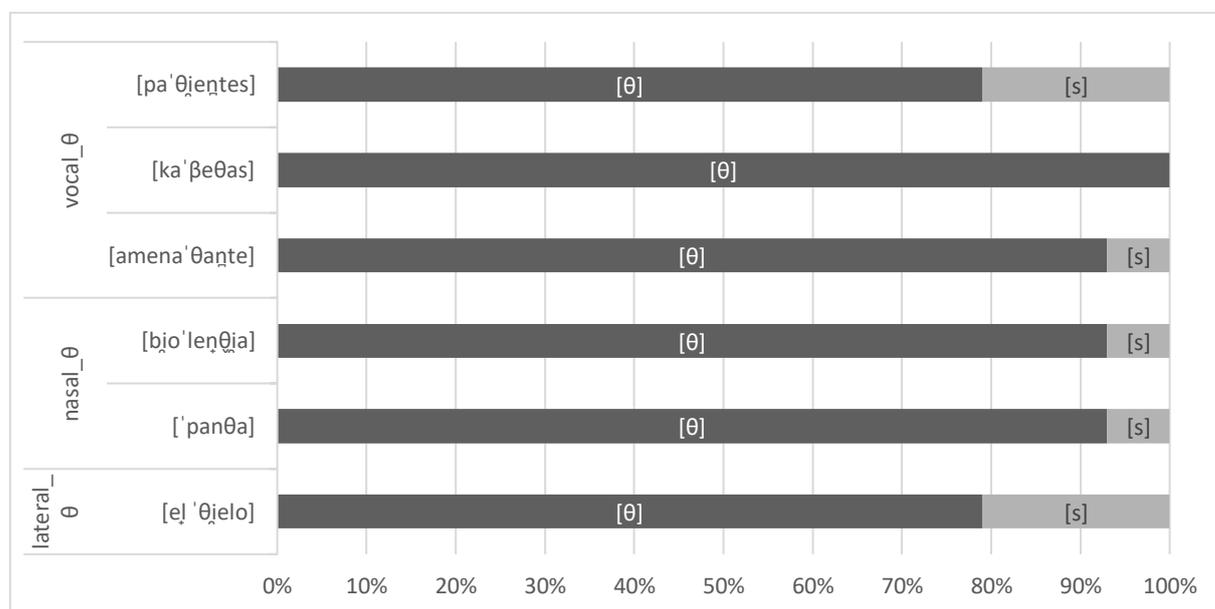


Gráfico 3. Realización de la fricativa interdental [θ] en la pronunciación de los profesores que destacan que usan el sistema distinguidor³²

³¹ Representación porcentual: hablante nativo de español: [θ] en el 100 % de los casos, profesores checos [θ] en el 74 %, [s] en el 26 %.

³² Representación porcentual: hablante nativo de español: [θ] en el 100 % de los casos, profesores checos [θ] en el 90 %, [s] en el 10 %.

Tal y como se menciona en el capítulo 2.2.3.4, en el caso de la fricativa interdental [θ], se puede notar la influencia de la segunda lengua enseñada. En concreto, se ha observado que, al formar parte del sistema fonológico del inglés, los profesores que enseñan tanto español como inglés pronuncian la fricativa interdental en un 85% de las ocasiones, mientras que los demás profesores solo la pronuncian en un 63%.

2.3.1.3 Asimilación de la variante oclusiva y la aproximante de las consonantes b, d, g

2.3.1.3.1 Asimilación de la variante oclusiva [b] y la aproximante [β]

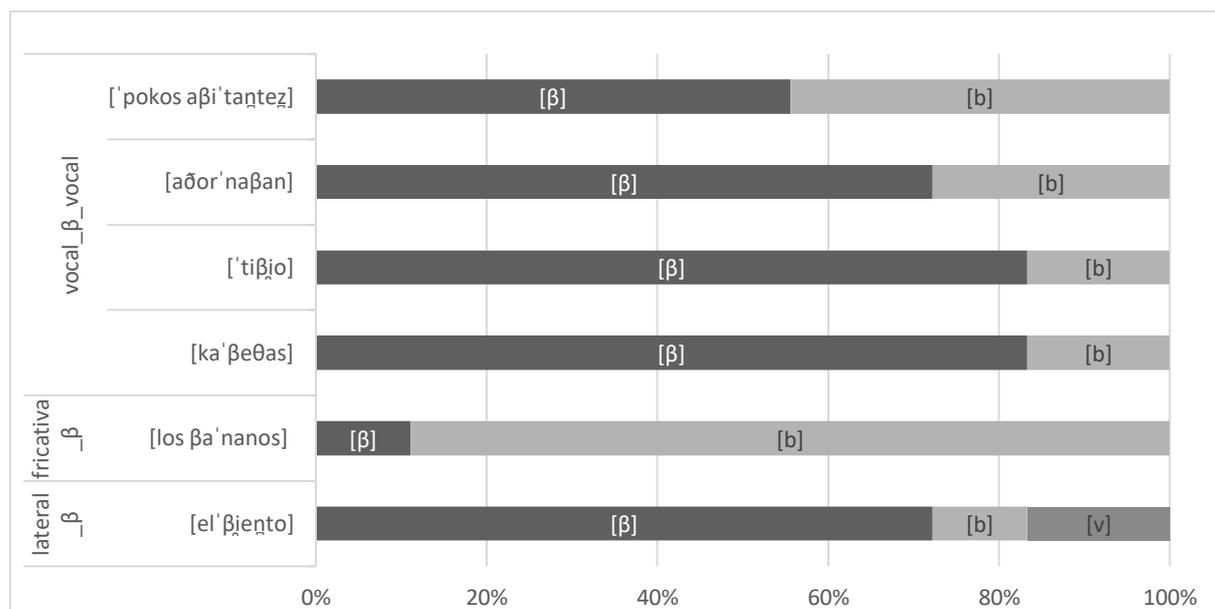


Gráfico 4. Realización de la aproximante sonora bilabial [β] en la pronunciación de los profesores³³

Otro sonido estudiado es la aproximante sonora bilabial [β]. Se ha observado que los profesores pronuncian este sonido correctamente en el 63% de los casos analizados, mientras que el hablante nativo lo hace correctamente en el 100% de los casos³⁴. En el Gráfico 4 podemos fijarnos en que la pronunciación de la aproximante sonora presenta dificultades, especialmente cuando se encuentra antes de una fricativa. En este caso, solo el 11% de los profesores la pronunció correctamente, mientras que la realización de la aproximante en la posición intervocálica es mucho más alta, alcanzando un 74% en las sílabas átonas y hasta un 83% en las sílabas tónicas. También es interesante mencionar la pronunciación ortográficamente

³³ Representación porcentual: hablante nativo [β] en el 100% de los casos; hablantes checos: [β] en un 63%, [b] 34%, [v] en 3%.

³⁴ En comparación con otros sonidos estudiados, encontramos especialmente interesante que la realización de la aproximante bilabial [β] esté más influenciada por el individuo que por el contexto posicional de la consonante. Tres de los profesores estudiados pronunciaron este sonido como [b] en un 83%, [β] en un 11% y [v] en un 6%, lo que resultó en una disminución del promedio del 75% al 63%. Basándonos en estos resultados, podemos concluir que la realización de este sonido es más variable según el hablante en comparación con otros sonidos estudiados.

motivada de “el viento” [el'vjepto]³⁵, que en el 17% de los casos fue realizada como fricativa labiodental sonora [v]

A modo de comparación, mostramos los resultados de los estudiantes, suponiendo que su nivel es más bajo del de los profesores (Čermák y Čierníková, 2016). Estos demuestran la realización predominante de la oclusiva sonora [b] en un 49% de los casos, seguida de la aproximante sonora [β] en un 25%, y la fricativa labiodental [v] en un 23%. También apareció la variante de la de la oclusiva sorda [p] en un 3%.

2.3.1.4 Asimilación de la variante oclusiva [d] y la aproximante [ð]

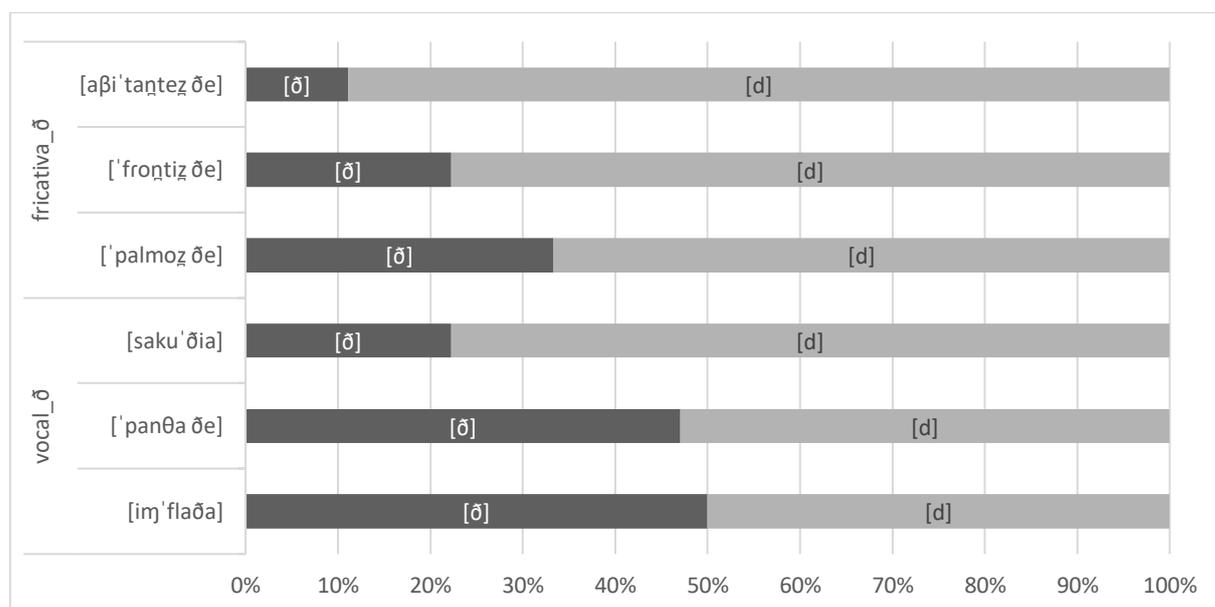


Gráfico 5. Realización de la aproximante sonora oclusiva [ð] en la pronunciación de los profesores³⁸

En cuanto a la pronunciación de la aproximante dental [ð], los profesores la pronunciaron correctamente en solo el 31% de los casos, mientras que el hablante nativo la pronunció como aproximante en el 83%. Según el Gráfico 5, parece que la aproximante en la posición intervocálica no les causa tantos problemas, ya que alcanzan un éxito del 40%. En la mayoría de los casos precedidos por la fricativa /s/, podemos observar en el habla de los checos un fenómeno interesante de asimilación regresiva de la sonorización³⁹ que provoca la pronunciación sonora tanto de la oclusiva como de la fricativa que la precede ['palmoz ðe].

³⁵ Suponemos la pronunciación motivada por la ortografía, ya que los tres profesores que la pronunciaron como fricativa labiodental sonora [v] al mismo tiempo presentaron una baja realización de la aproximante [β], con un porcentaje de un 50%, 17% y 0%, respectivamente.

³⁸ Representación porcentual: hablante nativo [ð] en el 83%, [d] en el 17% de los casos; hablantes checos: [ð] en el 31%, [d] en el 69%

³⁹ La asimilación regresiva de la sonorización es un fenómeno típico de la pronunciación checa. Durante el proceso de asimilación de la sonoridad, se unen dos consonantes en pareja, lo que hace que ambas sean sonoras o sordas.

El estudio de Čermák y Čierníková (2016) demuestra que en el habla de los estudiantes prevalece inequívocamente la variante oclusiva [d], la cual fue pronunciada en el 93% de los casos. Por otro lado, la aproximante [ð] fue realizada en solo un 3%, y la oclusiva desonorizada [t] al final de las palabras también en un 3%.

Al igual que ocurre con la fricativa interdental [θ], también se puede notar una diferencia en la pronunciación de la aproximante dental [ð] entre los profesores de inglés. En concreto, se ha observado que el 41% de los profesores de inglés pronuncian correctamente esta aproximante, mientras que, en el caso de los demás profesores, solo lo hace un 20%.

2.3.1.4.1 Asimilación de la variante oclusiva [g] y la aproximante [ɣ]

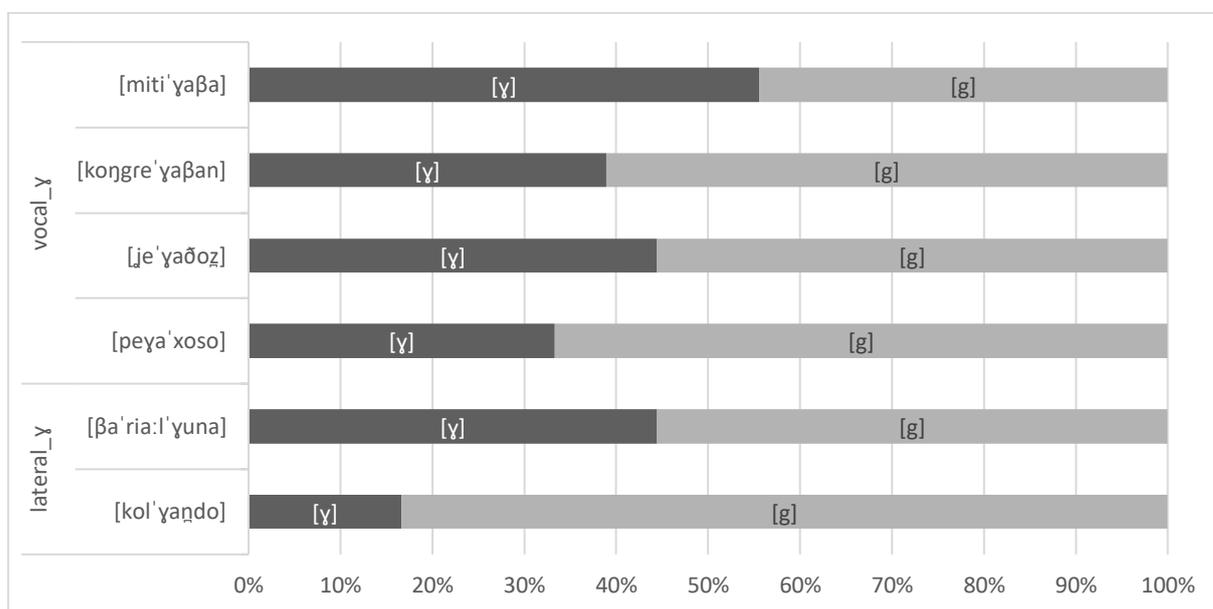


Gráfico 6. Realización de la aproximante sonora velar [ɣ] en la pronunciación de los profesores⁴⁰

En esta sección, presentamos los resultados de la asimilación de la variante oclusiva [g] y la aproximante [ɣ]. Podemos observar que la realización de la [ɣ] en casos específicos es relativamente baja. Mientras que el hablante nativo pronuncia la aproximante en todos los casos, los profesores checos la realizaron en solo el 39% de los casos. Los resultados no varían mucho, no obstante, podemos ver en el Gráfico 6 que a los hablantes les causa menos problemas pronunciar la aproximante velar en la posición intervocálica (43%) en comparación con los casos precedidos por una lateral.

En checo, generalmente se asimila la consonante anterior a la consonante siguiente (asimilación regresiva), por ejemplo, *prosba* ['prozba], *kdo* ['gdo] o *bez tebe* ['beʒtebe] (Martinec, Tušková y Zimová, 2009)

⁴⁰ Representación porcentual: hablante nativo de español: [ɣ] en el 100% de los casos; profesores checos [ɣ] en un 39%, [g] en 61%.

En comparación, los estudiantes realizaron la aproximante en solo un 6% de los casos estudiados (Čermák y Čierníková, 2016). En conclusión, podemos afirmar que tanto la aproximante velar [ɣ], como la dental [ð] no se perciben tanto en comparación con la variante bilabial [β], y que las aproximantes siguen siendo consideradas un tema secundario en cuanto a la enseñanza de la pronunciación correcta.

2.3.1.5 Distinción entre diptongos y hiatos y la posición del acento

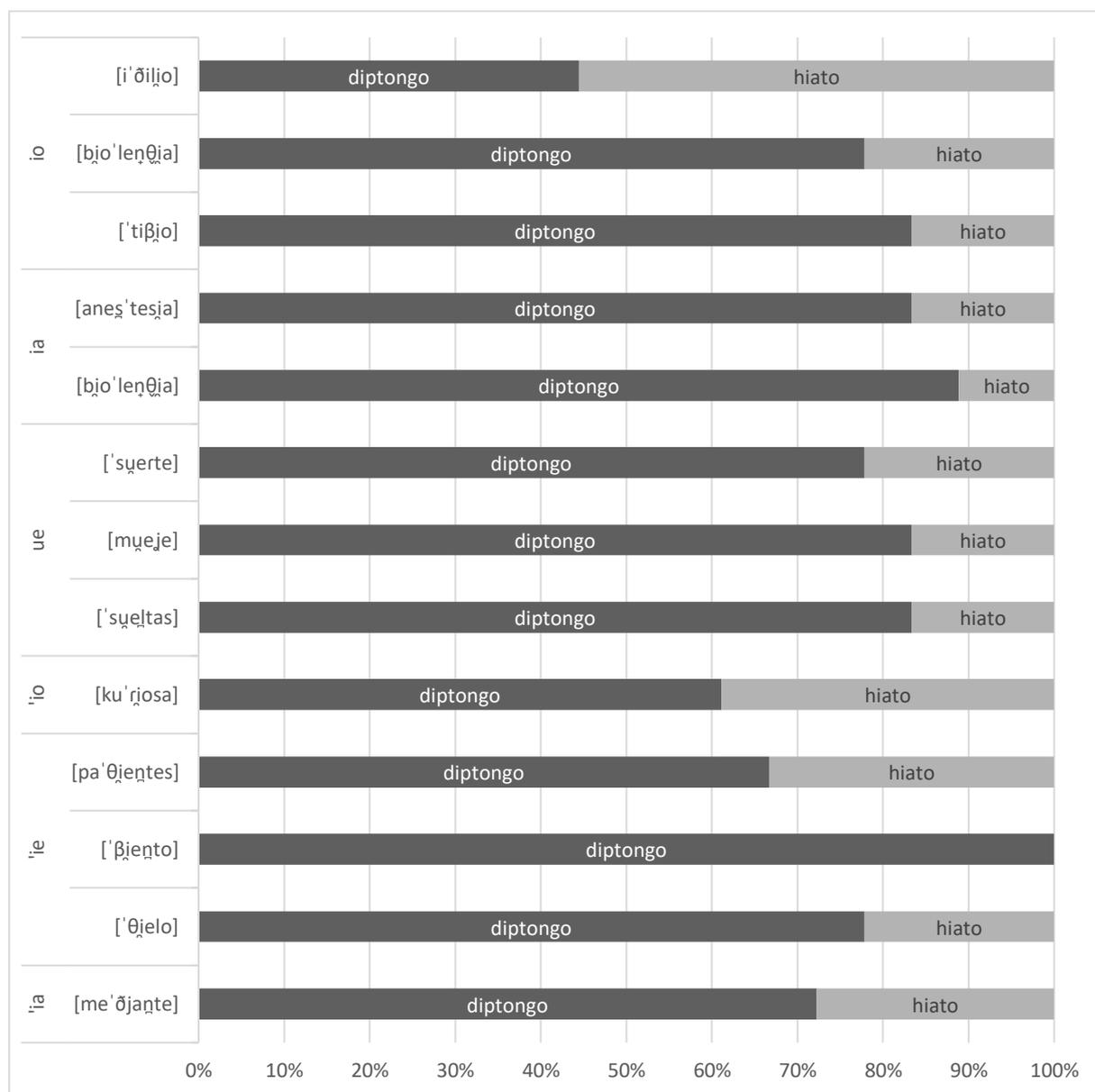


Gráfico 7. Realización de los diptongos en la pronunciación de los profesores⁴⁵

⁴⁵ Representación porcentual: hablante nativo de español: diptongos en el 100%; profesores checos: diptongos en un 77%, hiatos en un 23%.

Como hemos explicado más detalladamente en el capítulo 1.3.2.2, el sistema español es rico en poliptongos (14 diptongos, 7 triptongos), a diferencia del checo que solo tiene tres, de los cuales dos proceden de palabras de origen extranjero. Este hecho, junto con la tendencia a pronunciar todo muy claramente, hace que se pronuncien hiatos en lugar de diptongos. De los diptongos que se encontraron en el texto leído por los profesores, estos pronunciaron correctamente el 77% de ellos, mientras que el hablante los pronunció correctamente en el 100% de los casos.

La pronunciación de los diptongos y hiatos también está estrechamente relacionada con la colocación correcta del acento. A excepción de dos de los profesores entrevistados, que tienden a acentuar la última sílaba de la palabra, la colocación incorrecta del acento se limita a los casos en los que se pronuncia un hiato en lugar de un diptongo. En la mayoría de estos errores, el acento se coloca en la vocal fuerte como en *curiosa* [ku.ri.'o.sa] (en 7 casos), *mediante* [me.ði.'aɲ.te] (5), *pacientes* [pa.θi.'eɲ.tes] (4), *suerte* [su.'er.te] (4), *cielo* [θi.'e.lo] (3) o *sueñas* [su.'eɲ.tas] (2). En muy pocos casos se acentúan las vocales satélites, como en *cielo* ['θi.e.lo] (1), *tibio* [ti.'βi.o] (1), *violencia* [βio.len.'θɪ.a] (1) o *muelle* ['mu.e.ɫe] (1).

Es interesante que, a pesar de la incorrecta pronunciación de los diptongos, algunas palabras lograron ser acentuadas en la sílaba original que, sin embargo, no corresponde con la posición que se establece según las reglas tradicionales de acentuación. Entre ellas se pueden enumerar, por ejemplo, *Idilio* [i.'ði.li.o] (7), *violencia* [βi.o.'len.θɪ.a] (5), *anestesia* [a.nes.'te.si.a] (3) o *tibio* ['ti.βi.o] (2).

Estamos convencidos de que la pronunciación correcta de los diptongos y, en general, la distinción entre los diptongos y hiatos junto con las reglas de acentuación, es uno de los temas más descuidados en cuanto a la enseñanza de la pronunciación en español. Como estudiante y profesora de ELE, puedo afirmar que, junto con la mayoría de mis compañeros universitarios, no abordamos esta problemática hasta la universidad, sin darnos cuenta de que pronunciamos incorrectamente incluso palabras tan básicas como *gracias*⁴⁶. Creemos que esta problemática merece un lugar en las clases y que se le debe prestar la debida atención.

2.3.1.6 Sinalefa y raíz

Sin lugar a dudas, podemos constatar que la mayor diferencia en cuanto a los rasgos estudiados en este Trabajo de Fin de Máster es la reducción o mantenimiento de las dos vocales.

⁴⁶ Realizado como ['gra.θi.as] o incluso [gra.'θi.as] en lugar de ['gra.θias]

Mientras que en el habla del nativo prevalece prácticamente sin excepciones el uso de la sinalefa en la unión de las palabras⁴⁷, los hablantes checos la pronuncian en solo un 13% de los casos estudiados. Este fenómeno es causado por la influencia del uso de la raíz en checo, lo que impide la reducción vocálica, incluso a los hablantes checos con un español por lo demás impecable.

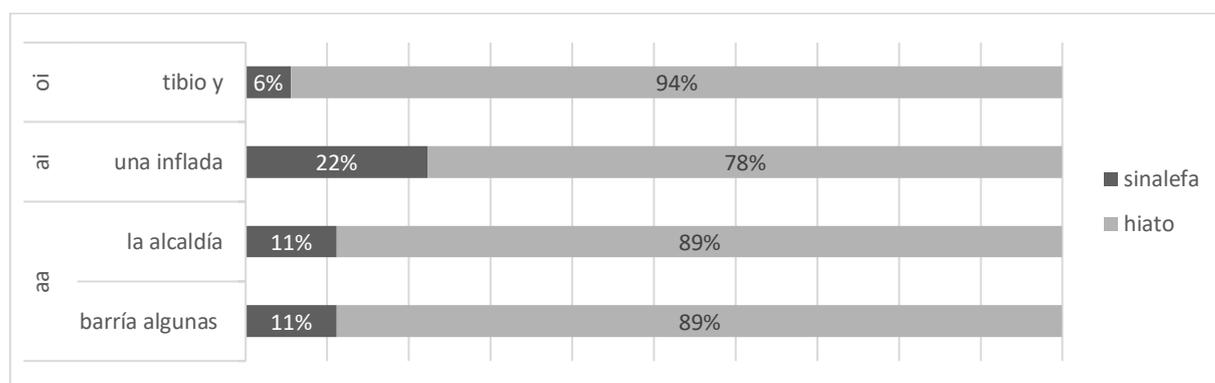


Gráfico 8. Realización de las sinalefas en la pronunciación de los profesores⁴⁹

2.3.1.7 Resumen de los resultados de la prueba 1

Los resultados presentados en el Gráfico 9 indican que los hablantes checos utilizan la vibrante alveolar [r] en aproximadamente dos tercios de los casos estudiados, aunque la realización está fuertemente influenciada por el contexto posicional. En particular, la posición intervocálica y la presencia de la doble erre son factores que favorecen la realización de la vibrante alveolar [r] en lugar de la percusiva [r]. Respecto a la pronunciación de la fricativa interdental [θ], se observa una fuerte preferencia por el sistema distinguidor, alcanzando el profesorado una pronunciación normativa en el 90% de los casos estudiados, al excluir a los pocos profesores que eligen la pronunciación seseante. En cuanto a las oclusivas sonoras [d] y [g], estas son más comunes que sus aproximantes [ð] (31%), [ɣ] (39%), respectivamente. La única aproximante que se realiza con mayor frecuencia que su variante oclusiva [b] es la bilabial [β] (63%). Según los resultados se puede afirmar que la pronunciación de los diptongos causa problemas a casi un tercio de los profesores entrevistados, lo que puede resultar en una colocación errónea del acento. Sin duda, el elemento más problemático de este estudio es la

⁴⁷ En la unión de dos palabras, el hablante solo pronunció un hiato en el caso de *de El Idilio*, debido a que esta combinación tiene una sílaba inacentuada seguida de una acentuada, lo que permite tanto la realización de la sinalefa como la variante de dos sílabas (Čermák, 2015). Debido a esta excepción, este caso no fue incluido en el estudio.

⁴⁹ Representación porcentual: hablante nativo de español: sinalefa en el 100%; profesores checos: sinalefa en el 13% de los casos, hiato en el 87%.

realización de la sinalefa, que fue pronunciada correctamente solo en un 13% de los casos. Se supone que esto se debe al uso de la oclusión glotal [ʔ] en checo.

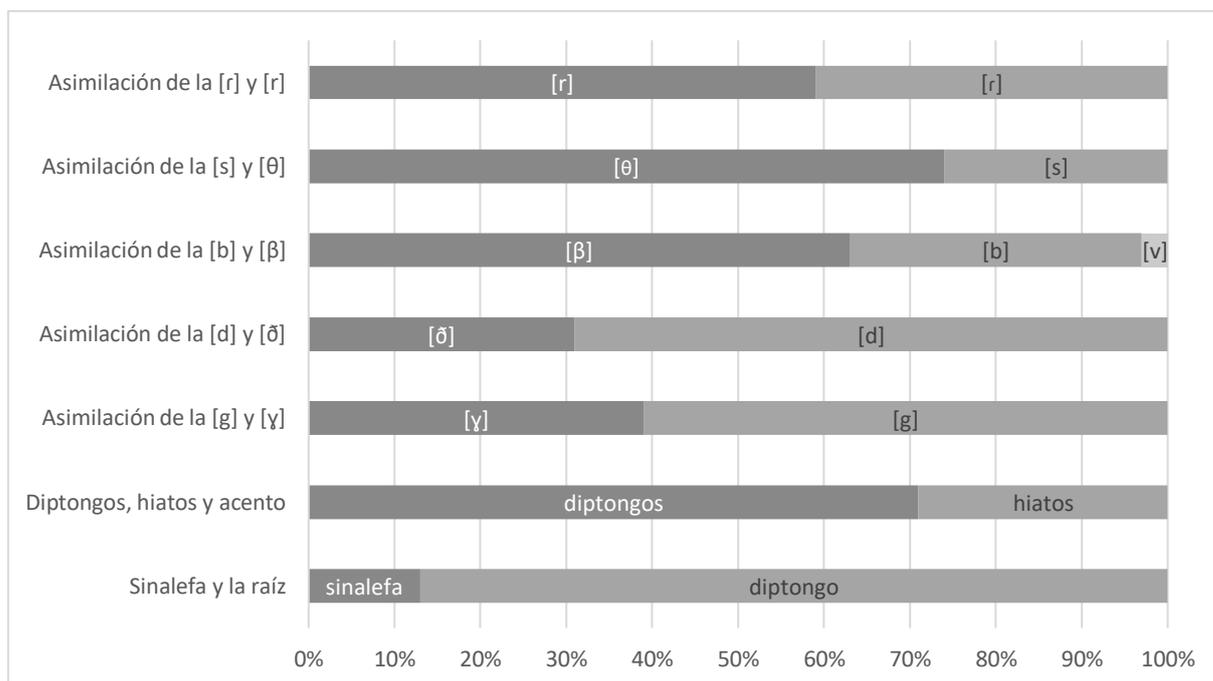


Gráfico 9. Resultados del análisis de la pronunciación de los profesores

2.3.2 Corrección de la pronunciación de los estudiantes

En este capítulo presentaremos los resultados de la investigación enfocada en la percepción de los sonidos estudiados y su corrección en el ámbito estudiado. Como hemos explicado más en detalle en el capítulo 2.2.1.2, los profesores evaluaron una serie de grabaciones cortas⁵¹ y pausaron para comentar en el momento en que habrían corregido la pronunciación en dos situaciones de enseñanza presentadas previamente: un estudiante del último curso de la secundaria o un estudiante que les pidió clases privadas de pronunciación para sonar como hablante nativo. El objetivo es evaluar si los profesores perciben y saben señalar las realizaciones incorrectas y si las consideran tan importantes como para corregirlas en sus clases de español.

2.3.2.1 Asimilación de la oposición entre [r] y [r]

La pronunciación de la vibrante [r] es uno de los puntos más debatidos en cuanto a la pronunciación española, sobre todo si está marcada ortográficamente con la erre doble. En este caso fue detectada por el 61% de los profesores y la mayoría aplastante de ellos (el 44% del

⁵¹ Las grabaciones del estudiante modelo están disponibles en: https://osf.io/ak5j9/?view_only=80e45c24117e47be934449a436914e2f

total) corrige a sus estudiantes de secundaria. Suponemos, que esto se debe tanto a la transcripción gráfica como a la posibilidad de cambiar del significado (*pero* vs. *perro*).

Realización	Frase	Número
*[r]	Parece un perro diferente cuando estás cerca.	8
*[r]	Enseguida tomó el recipiente con los dientes sacados y los arrojó al agua.	9

Tabla 4. Frases usadas para la corrección de la pronunciación de los estudiantes: Asimilación de la oposición entre [r] y [r]

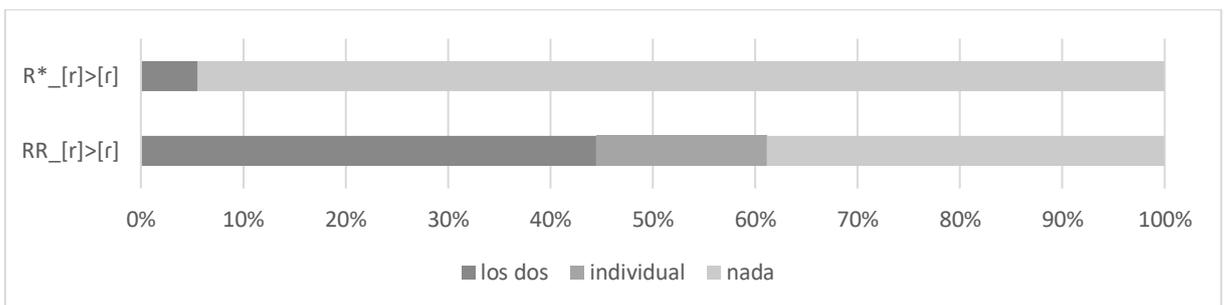


Gráfico 10. Corrección de la pronunciación percusiva [r] de la vibrante [r] en el habla de los estudiantes⁵²

Por otro lado, si la pronunciación de la vibrante [r] está definida solo por su contexto, como en la posición inicial de la palabra, la importancia de la pronunciación estándar ya no se considera tan importante y es percibida por muy pocos profesores (6%). Es interesante, que en el caso de los sonidos róticos el hablante nativo no corrigiera la pronunciación en ninguna de las clases, ni en la normal ni en la individual especializada.

2.3.2.2 Asimilación de la oposición entre [s] y [θ]

La pronunciación de la interdental [θ] es uno de los rasgos bastante polémicos. En general, podemos constatar que su percepción por el profesorado es bastante alta (44%), no obstante, solo el 28% creen que corregirían la pronunciación en una clase normal. A diferencia de otros rasgos estudiados, en cuanto a la distinción entre la alveolar [s] y la interdental [θ] los profesores tienen una postura bastante clara. O reconocen la diferencia y la consideran muy importante, o bien se refieren al seseo hispanoamericano y prefieren a enfocarse en otros aspectos problemáticos, sobre todo aquellos que pueden causar alguna diferencia de significado.

⁵² Representación porcentual: corrección del estudiante en una clase individual enfocada en la pronunciación perfecta: [r] marcada ortográficamente como “rr” en un 66%, [r] en la posición inicial de la palabra en un 6%; corrección del estudiante tanto en la clase individual como en la normal: [r] marcada ortográficamente en un 44%, [r] en la posición inicial de la palabra en un 6%.

Realización	Frase	Número
*[s]	Pretendió vender permisos de pesca y caza.	11

Tabla 5. Frase usada para la corrección de la pronunciación de los estudiantes: Asimilación de la oposición entre [s] y [θ]

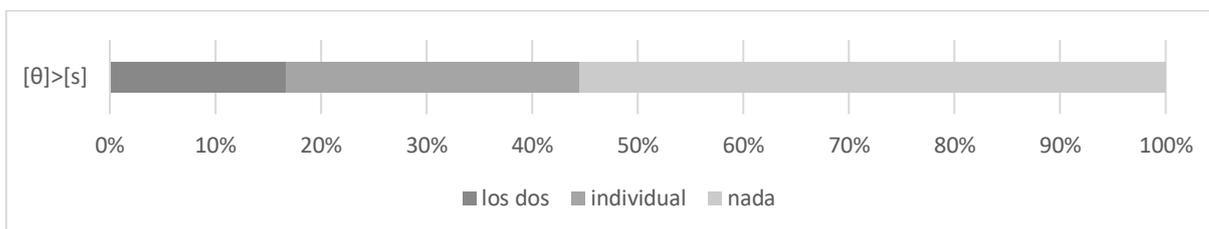


Gráfico 11. Corrección de la pronunciación alveolar de la fricativa interdental de la fricativa interdental [θ] en el habla de los estudiantes⁵³

La pronunciación de la interdental [θ] es uno de los rasgos bastante polémicos. En general, podemos constatar que su percepción por el profesorado es bastante alta (44%), no obstante, solo el 28% creen que corregirían la pronunciación en una clase normal. A diferencia de otros rasgos estudiados, en cuanto a la distinción entre la alveolar [s] y la interdental [θ] los profesores tienen una postura bastante clara. O reconocen la diferencia y la consideran muy importante, o bien se refieren al seseo hispanoamericano y prefieren a enfocarse en otros aspectos problemáticos, sobre todo aquellos que pueden causar alguna diferencia de significado.

Aunque el hablante nativo, obviamente, reconoce la pronunciación no estándar de la /s/, no le asigna tanta importancia como para comentarla en las clases de la secundaria. Según los resultados obtenidos, solo la corrige al estudiante en la clase individual especializada en la pronunciación.

2.3.2.3 Asimilación de la variante oclusiva y la aproximante de las consonantes b, d, g

La aproximante dental [ð] es percibida como relativamente importante, puesto que un 28% de los profesores corregían su pronunciación incorrecta en las clases individuales, pero en las clases de secundaria ya lo corregían en solo un 6%. La situación cambia dramáticamente con la aproximante velar [ɣ], cuya realización incorrecta fue percibida solo por el 6% de los profesores entrevistados y ninguno de ellos consideró su pronunciación incorrecta lo suficientemente importante como para corregirla en sus clases.

⁵³ Representación porcentual: corrección del estudiante en una clase individual enfocada en la pronunciación perfecta: un 44%, corrección del estudiante tanto en la clase individual como en la normal: un 17%

Realización	Frase	Número
*[d]	Intuyó el lugar preciso donde debía poner el dedo.	2
*[g]	Le traigo lo que quede del gringo y usted me deja en paz.	4
[*b]	El alcalde se agarró la cabeza con las manos.	6

Tabla 6. Frases usadas para la corrección de la pronunciación de los estudiantes: Asimilación de la variante oclusiva y la aproximante de las consonantes b, d, g

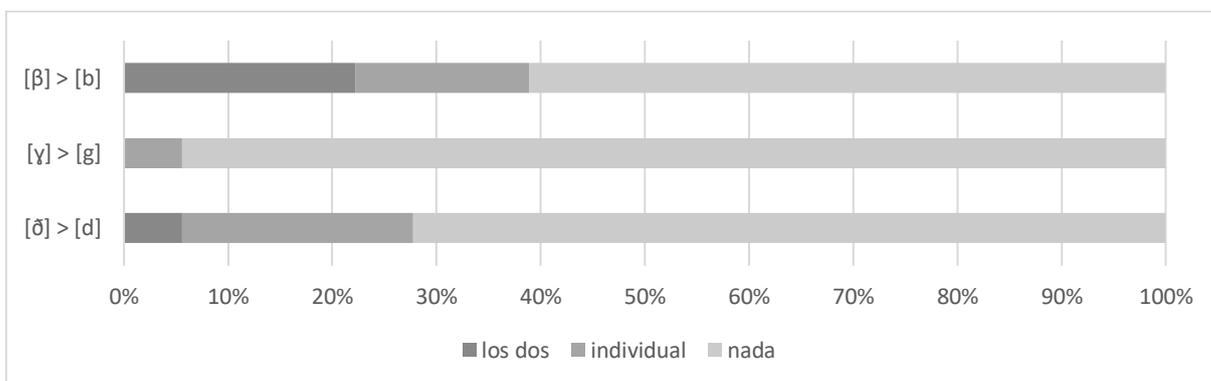


Gráfico 12. Corrección de la pronunciación consonántica de la aproximantes [β], [ð], [ɣ] en el habla de los estudiantes.⁵⁴

No obstante, a partir de los resultados obtenidos, podemos constatar que la pronunciación correcta de las aproximantes es considerada un problema menor, no solo por los profesores checos, sino también por el hablante nativo, quien no corregía a los estudiantes de secundaria en ninguno de los casos, y solo lo haría en el caso de la aproximante dental [ð] en clases individuales.

2.3.2.4 Distinción entre diptongos y hiatos

Realización	Frase	Número
*[sa'βia]	La vieja sabia vivió en una choza.	13

Tabla 7. Frase usada para la corrección de la pronunciación de los estudiantes: Distinción entre diptongos y hiatos

En cuanto a la distinción entre diptongos y hiatos, podemos constatar que el porcentaje de casos de corrección es bastante alto (39%), sobre todo si se trata de una palabra cuya pronunciación incorrecta podría causar cambio en el significado. En el caso estudiado, los profesores escucharon la palabra *sabia*, realizada como [sa.'bi.a] en vez de ['sa.bja], lo que perciben como un error significativo. Con una sola excepción, todos los profesores que detectaron la realización no estándar habrían exigido la corrección tanto en la clase

⁵⁴ Representación porcentual: corrección del estudiante en una clase individual enfocada en la pronunciación perfecta: [b] en un 39%, [d] en un 28%, [g] en un 6%. Representación porcentual de la corrección del estudiante tanto en la clase individual como en la normal: [b] en un 22%, [d] en un 6%, [g] en un 0%;

especializada como en la regular. Esta postura corresponde también a la respuesta del hablante nativo, quien corregía a ambos estudiantes modelos.

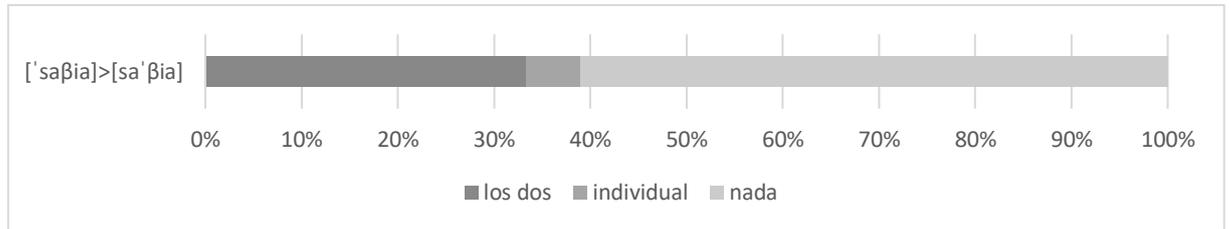


Gráfico 13. Corrección de la pronunciación de “sabia” como [sa.'bi.a] en el habla de los estudiantes⁵⁸

2.3.2.5 La posición del acento

Respecto a la posición del acento, los resultados son relativamente peores en comparación con los de la distinción entre diptongos y hiatos. A pesar de que las frases modelo utilizan la palabra *carné*, que puede fácilmente cambiar de significado con el traslado del acento, solo fue detectado por el 17% del profesorado, de los cuales solo el 6% lo considera lo suficientemente significativo como para corregirlo en la clase. En este caso particular, podemos suponer que la indiferencia a la posición pronunciada del acento puede ser influenciada por el hecho de que en checo siempre se acentúa la primera sílaba, lo que corresponde con el caso estudiado y la realización de *carné* como ['kar.ne]. Es de suponer que los resultados podrían diferir si la sílaba acentuada erróneamente no fuera la primera. También queríamos mencionar que la posición del acento tampoco era tan importante para el hablante nativo, quien no la corrige ni en la clase individual ni en la regular.

Realización	Frase	Número
*['kar.ne]	Ni siquiera tienes carné de conducir.	15

Tabla 8. Frases usadas para la corrección de la pronunciación de los estudiantes: La posición del acento

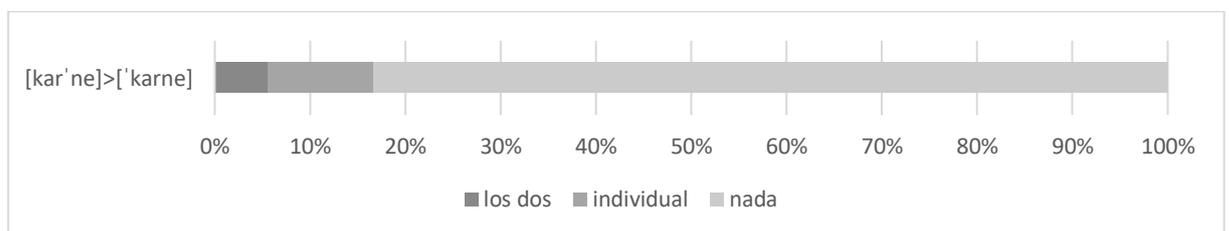


Gráfico 14. Corrección de la pronunciación de “carné” como ['karne] en el habla de los estudiantes⁶⁰

⁵⁸ Representación porcentual: corrección del estudiante en una clase individual enfocada en la pronunciación perfecta: un 39%, corrección del estudiante tanto en la clase individual como en la normal: un 33 %

⁶⁰ Representación porcentual: corrección del estudiante en una clase individual enfocada en la pronunciación perfecta: un 17%, corrección del estudiante tanto en la clase individual como en la normal: un 6 %

2.3.2.6 Sinalefa y la raíz

El último rasgo estudiado es la sinalefa, es decir, la unión de dos o más vocales pertenecientes a palabras distintas es una sílaba, en nuestro representado por *la avenida* y *la venida*, cuya pronunciación estándar es la misma [la.βe.'ni.ða]. No obstante, en el modelo usamos la pronunciación más cercana al checo con la tendencia de separar las palabras por una oclusión glotal [ʔ]. Como suponemos, este fenómeno de carácter suprasegmental se puede considerar realmente marginal, ya que ni los profesores entrevistados, ni el hablante nativo marcaron la realización no estándar como errónea.

Realización	Frase	Número
*[laʔa.βe.'ni.ða]	Vamos a tomar un café en la avenida de la universidad.	17

Tabla 9. Frases usadas para la corrección de la pronunciación de los estudiantes: Sinéresis, sinalefa y la raíz

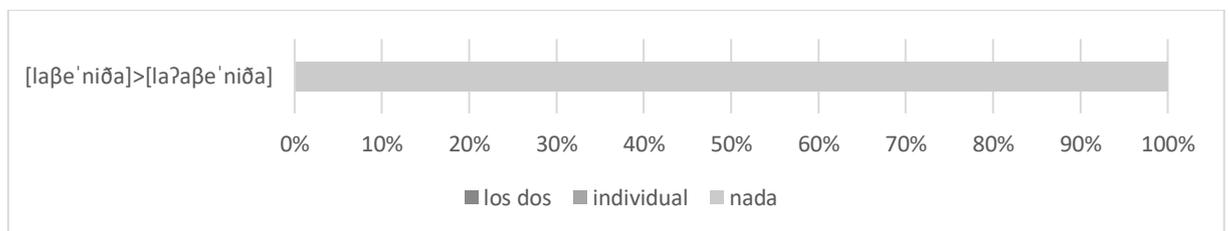


Gráfico 15. Corrección de la pronunciación de “la avenida” como [laʔa.βe.'ni.ða] o [la:βe.'ni.ða] en el habla de los estudiantes de español⁶²

2.3.2.7 Resumen de los resultados de la prueba 2

Los resultados del Gráfico 16 demuestran cómo cambia la actitud del profesorado respecto a ciertos sonidos. La pronunciación errónea de la vibrante [r] es percibida por un porcentaje relativamente alto y se considera muy importante su corrección en las clases. Según las discusiones con los profesores, esto se debe principalmente a la posibilidad del cambio de significado. Es interesante que esta regla ya no se aplique a la pronunciación incorrecta de la fricativa interdental [θ]. Aunque la pronunciación de la [s] puede causar cambios en el significado, el profesorado argumenta con el uso mayoritario del sistema seseante en el mundo hispanohablante y aunque la mayoría de ellos usa el sistema distinguidor, la mayoría de los profesores no exige la pronunciación distinguidora de sus estudiantes. En cuanto a las aproximantes sonoras, los profesores notan la pronunciación incorrecta de la bilabial [β] y la dental [ð], no obstante, la velar [ɣ] solo es percibida en un 6%. Lo interesante es que solo la bilabial [β] se considera suficientemente importante como para corregirla en la clase. Esto

⁶² Representación porcentual: el 0% en todos los casos, incluyendo la opinión del hablante nativo

coincide con los resultados del análisis de la pronunciación de los profesores, en los cuales la /b/ se realiza como aproximante en dos tercios de los casos. Suponemos que la atención que se le presta a esta aproximante se debe al tema muy debatido de la pronunciación idéntica de los grafemas “b” y “v”. Los profesores perciben fuertemente la pronunciación de hiatos en lugar de diptongos, especialmente en casos en los que la pronunciación incorrecta puede cambiar el significado, no obstante, la percepción y la corrección de la posición del acento es mucho más baja. El elemento estudiado al que no se le presta ninguna atención es la sinalefa, cuya realización incorrecta no fue detectada por ningún profesor checo, y en el 80% por el hablante nativo.

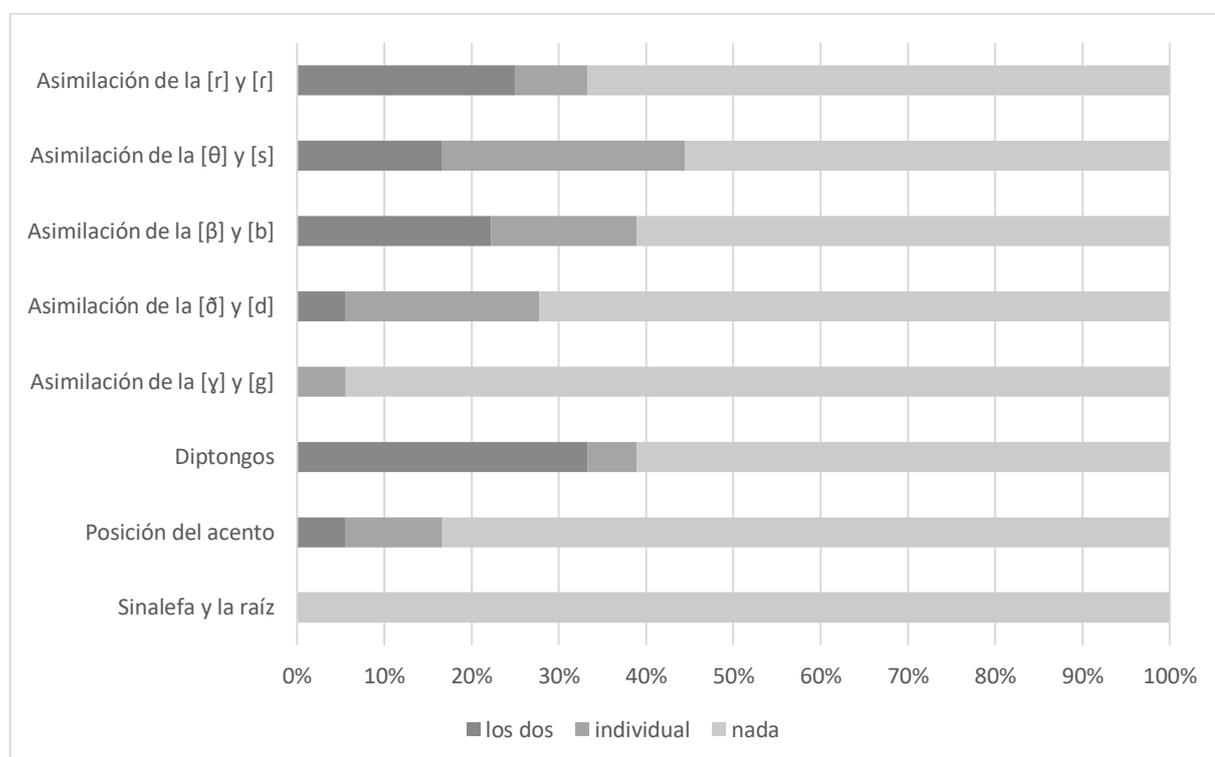


Gráfico 16. Resultados de la percepción y corrección de la pronunciación errónea

2.3.3 Las creencias del profesorado y su influencia en la enseñanza

2.3.3.1 Aspectos más problemáticos en la pronunciación de los estudiantes

Al tener la posibilidad de entrevistar casi una veintena de profesores, aprovechamos esta oportunidad y les preguntamos, al final de cada recogida de datos, qué aspectos consideran que son los más problemáticos en cuanto a la pronunciación de los estudiantes. En general, podemos decir que el profesorado percibe las faltas de precisión en varios niveles.

La pronunciación de algunas letras es diferente en español en comparación con el sistema checo. Entre las letras más problemáticas, los profesores enumeran la "c", la "g", la "j", y la "z".

(Me molestan) los errores típicos de los checos, esto es un gran problema, sobre todo la pronunciación de "g" y "j" y luego, también "c". (profesor 10, 2022)

[...] quiero que (los principiantes) sepan cosas como la pronunciación de *Cecilia* [se'silja], esta letra "ce", "ci". O, por ejemplo, que las letras "ca", "co", "cu" suenan como [ka], [ko], [ku]. Me alegro cuando pronuncian "aquí" como [a'ki] en vez de [a'ku.i:]. (profesor 7, 2022)

Otro grafema que el profesorado percibe como bastante problemático, pero al mismo tiempo crucial, es la doble erre, sobre todo en los contextos en los cuales el cambio entre la vibrante y la percusiva puede causar cambio de significado, por ejemplo, *ahora* [a'ora] vs. *ahorra* [a'ora]. (profesor 2, 2022)

La última letra que les causa dificultades a los estudiantes es la hache. Los profesores a menudo confiesan, que incluso después de varios años de estudio, esto les sigue causando problemas a los estudiantes.

Algunos estudiantes simplemente olvidan el hecho que la hache es muda. [...] Tengo estudiantes que son capaces después de cuatro años decir *hablar* [fia'βlar] o *hola* ['fiola]. (profesor 10, 2022)

En segundo lugar, perciben los rasgos suprasegmentales, concretamente la posición del acento, en los casos cuando pueden causar un cambio en el significado, por ejemplo, las oposiciones entre *sabía* [sa.'βi.a] y *sabia* ['sa.βja] o *carne* ['kar.ne] y *carné* [kar.'ne].

La *sabia* (en la grabación del estudiante modelo), la pronuncian como imperfecto [sa.'βi.a]. Esto les comentaría a los estudiantes, que es importante, como cambia el significado. (profesor 20, 2022)

En tercer lugar, perciben la importancia de la pronunciación de las aproximantes [β], [ð] y [ɣ] y la oposición entre la fricativa alveolar [s] e interdental [θ]. Aunque al comentar las grabaciones del estudiante modelo, a menudo destacan la diferencia entre la dental y la interdental, no lo perciben como un gran problema y no lo corrigen en sus clases, solo si puede causar un cambio de significado, por ejemplo, *casa* ['kasa] y *caza* ['kaθa].

Si se trata de algún error significante que impide la comprensión, como por ejemplo "c" (realizada como [ts̃]) o "z" (realizada como [z]), siempre les aviso. Pero esto (pronunciación de *cabeza* como [ka'βesa] en vez de [ka'βeθa]) lo dejaría correr en las clases normales. (profesor 1, 2022)

Aunque la realización de los grafemas “b”/”v”, “d” y “g” como oclusivas en contextos en los cuales deberían ser realizadas como aproximantes puede sonar raro, su sustitución no causa cambios en el significado. Se supone que esta es la razón clave por la que profesorado no considera la realización de las aproximantes una falta de pronunciación digna de corrección.

Por último, la cuestión de la sinalefa y la raíz parece ser de muy poco interés, ya que nadie ha destacado la aparición de la oclusión glotal [ʔ] como problemática en el ejemplo de *la avenida* [laʔa.βe.ˈni.ða]. Suponemos que este problema es percibido como un error estilístico.

2.3.3.2 Enseñanza de la pronunciación

Aunque la enseñanza de la pronunciación en las clases de ELE puede ser considerada como algo marginal en comparación con la gramática o el vocabulario, tiene su posición más o menos fija en el plan de enseñanza, y el profesorado sigue una estructura semejante. En las primeras lecciones explican las reglas básicas de la pronunciación y luego van practicando y añadiendo diferencias más sutiles. La cuestión es también dónde trazar la línea entre las reglas más importantes y las que se pueden postergar. No es que sean necesariamente menos importantes, pero es importante encontrar el nivel adecuado de información dada y no abrumar a los estudiantes.

Explico la pronunciación al principio de forma bastante poco sistemática, intento que la introducción al español sea tan poco escolar, practicamos más bien repitiendo. [...] Luego, los dos o tres años siguientes, a menudo pronuncian la hache. (profesor 13, 2022)

Los alumnos necesitan menos en lugar de más al principio porque se agobiarían totalmente y entonces pondrían la pronunciación de *ga* [ga], *go* [go], *gu* [gu], *ge* [xe], *gi* [xi] y el seseo al mismo nivel, cosa que no quiero. (profesor 12, 2022)

Enseño pronunciación continuamente. [...] Lo hacemos, por supuesto, al principio [...], pero he descubierto que poner unos grandes resúmenes de, digamos, veinte reglas al principio, que, aunque siempre funcionan, una vez que las entiendes y las aprendes, en realidad es terriblemente difícil. (profesor 14, 2022)

Creo que no serían capaces de captar todos esos detalles (refiriéndose a la pronunciación de las aproximantes). (profesor 13, 2022)

Otro factor que influye de forma significativa la enseñanza de la pronunciación es la selección del libro del curso. Algunos manuales explican la pronunciación sucesivamente con un número adecuado de ejercicios, mientras que otros se limitan en una breve explicación de las reglas básicas en el comienzo y no le prestan mucha atención.

Avanzamos gradualmente, según el libro de texto⁶⁶. Usamos más bien un método natural. [...] Nos concentramos en las letras que se leen de forma diferente, como "c" y "g", la [s] y la [θ]. [...] Para mí es esencial que *Argentina* se pronuncie como [arɣeɲ' tina] (en vez de [arɣeɲ' tina]), *casa* como ['kasa] y no como ['tsasa]. [...] "ch" como [tʃ], sólo estas cosas básicas. (profesor 9, 2022)

Como hemos aclarado en el capítulo 1.1.1.1, los profesores confesaron que enseñan la variante estándar de español. No obstante, los estudiantes se encuentran tanto con la variante estándar como con las variantes hispanoamericanas. Luego, los profesores les explican las diferencias, pero siguen con la variante estándar si el estudiante no expresa que prefiere otra variante.

Les tachamos las líneas con la pronunciación latinoamericana (en el manual⁶⁷), para que no les confundan. (profesor 1, 2022)

En cuanto a la adquisición de la pronunciación correcta, los profesores consideran que lo más importante es la práctica y la exposición suficiente a las grabaciones auténticas, aunque esto pueda resultar difícil al principio.

Aunque al principio es difícil, creo que es mejor que escuchen a hablantes nativos desde el principio, de esta manera los estudiantes estarán mejor preparados para enfrentarse a la realidad. (profesor 1, 2022)

Si alguien quiere, puede elegir a un español, ver algunos de sus vídeos e imitar su acento. (profesor 13, 2022)

No obstante, pronunciación similar a la de un hablante nativo sigue siendo una parte secundaria en el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera a menudo no se le presta suficiente atención.

No creo que sea necesario obligarlos a pronunciar [s] y [θ] correctamente porque lo aprenderán en una semana en España. Para mí es más importante que conozcan el vocabulario y la gramática; ya aprenderán la pronunciación con el tiempo. (profesor 17, 2022)

Es interesante tomar en cuenta la opinión de los hablantes nativos. Tanto los resultados de este estudio como las proclamaciones de los profesores entrevistados demuestran que ni

⁶⁶ *Nuevo Prisma A1: Libro del Alumno*. Editorial Edinumen. 2014

⁶⁷ *Aula Internacional 1*. Nueva edición. Editorial Difusión, Barcelona, 2015.

siquiera los hablantes nativos de español ponen tanto énfasis en la pronunciación, solo si se trata de casos en los que podrían causar cambio del significado.

He estado en algunos seminarios en los que los propios hablantes nativos criticaban que nos aferráramos en la pronunciación, que simplemente no es importante, porque cuando seguimos la intención comunicativa, no importa si usamos seseo o ceceo. (profesor 13, 2022)

2.3.3.3 Modificación de la pronunciación en las clases

Si te haces entender, siempre estás hablando bien.

Molière



Gráfico 17. ¿Cree que modifica su pronunciación en sus clases para que sea más "checa" en comparación con cuando habla con un nativo?

Aunque el objetivo principal de una lengua es transmitir información y hacerse entender, nos preguntamos si podemos permitirnos poner la pronunciación al lado con el fin de transmitir informaciones más importantes como reglas gramaticales, etc. Durante las entrevistas, les preguntamos a los profesores si modifican conscientemente su pronunciación para que sea más "checa" y los estudiantes los entiendan mejor en comparación con cuando hablan con un hablante nativo. También les pedimos que aclaren en qué condiciones lo hacen.

Como podemos ver en el Gráfico 17, la mayoría abrumadora declara que no cambia su pronunciación española, pero al mismo tiempo, el 44% afirma que a veces repite la misma

información en checo. Más que un tercio de los entrevistados afirma que cambia su pronunciación, no obstante, solo con los principiantes o si no se les entiende. Un profesor también declara que su pronunciación española ha sufrido cierta deformación profesional, ya que al hablar con sus estudiantes modificó tanto su pronunciación que esta se convirtió en su estándar.

Creo que ya tengo la pronunciación para esos estudiantes tan bien aprendida, que hablo en todas partes como para los estudiantes, lentamente, claramente y todo. Y a veces tengo la impresión de que también los españoles que enseñan lo hacen así, que se puede notar. En los hablantes nativos se puede notar quiénes de ellos enseñan, que hablan realmente bien (comparando con RTVE), y aquellos que no enseñaron, cuando comienzan a hablar con esos estudiantes, no los entienden. (profesor 16, 2022)

En cuanto a la adaptación de la pronunciación, el profesorado se divide en dos grupos. El primer grupo confiesa que para tener la pronunciación más auténtica hay que enfocarse mucho en ella, pero que muy a menudo se suele pasar por alto.

No creo que la modifiko. Tendría que ser sólo si realmente me concentrara en la pronunciación y entonces sería mejor, pero cuando todo se centra en el contenido, la pronunciación se queda en el camino. Y eso incluso en la lección. (profesor 19, 2022)

El hombre se adapta a todo, a lo mejor y a lo peor.

José Ortega y Gasset

Por otro lado, hay profesores que se sienten más influenciados por la persona con la cual están hablando que por su propia concentración en la pronunciación concreta. Esto influye en su pronunciación en ambas direcciones: al hablar con los principiantes, simplifican; al hablar con los nativos, pronuncian mejor.

Tiendo a adaptarme a la otra persona, así que cuando hablo con alguien que habla perfectamente, yo también hablo mejor, y cuando hablo con alguien que habla de forma más sencilla, yo también simplifico. Y supongo que es algo que llevo dentro como persona y no se me da muy bien reprimirlo. (profesor 14, 2022)

A veces siento que, si se lo digo con una pronunciación más española, no me entienden y me lo repito con una pronunciación más checa, como *venir* ['venir], aunque no quiera. (profesor 7, 2022)

2.3.3.4 Enfoques en otros idiomas enseñados

Les preguntamos a los profesores cómo percibían las diferencias en la enseñanza de la pronunciación en español y otros idiomas enseñados, sobre todo en inglés. Teniendo en cuenta lo extenso y complicado que es el sistema de reglas de pronunciación en inglés, los profesores dedican automáticamente el tiempo necesario en sus clases y se enseña más bien a lo largo de los años. El hecho, de que la mayoría de las reglas de pronunciación en español puede ser explicada en una hora cambia significativamente el enfoque de su enseñanza.

La principal diferencia es que en español es posible repasar las reglas en una hora, mientras que en inglés es un trabajo interminable. (profesor 11, 2022)

En inglés, insisto en que conozcan la transcripción fonética ya en sexto curso. (profesor 18, 2022)

En cuanto al tiempo requerido para la enseñanza de la pronunciación en español e inglés, los resultados dividen al profesorado en dos grupos. Por un lado, los profesores que ponen más énfasis en inglés, que consideran que es un sistema mucho más complicado en comparación con el español que puede ser explicado dentro de un tiempo muy breve. Por el otro, hay profesores que sienten la necesidad de poner más énfasis en español, ya que los alumnos no tienen tanto *input* como de inglés, que les bombardea a través de la música, películas y las redes sociales. Gracias a estos el estudiante tiene la pronunciación mucho mejor memorizada y, por lo tanto, no es necesario corregirle tanto.

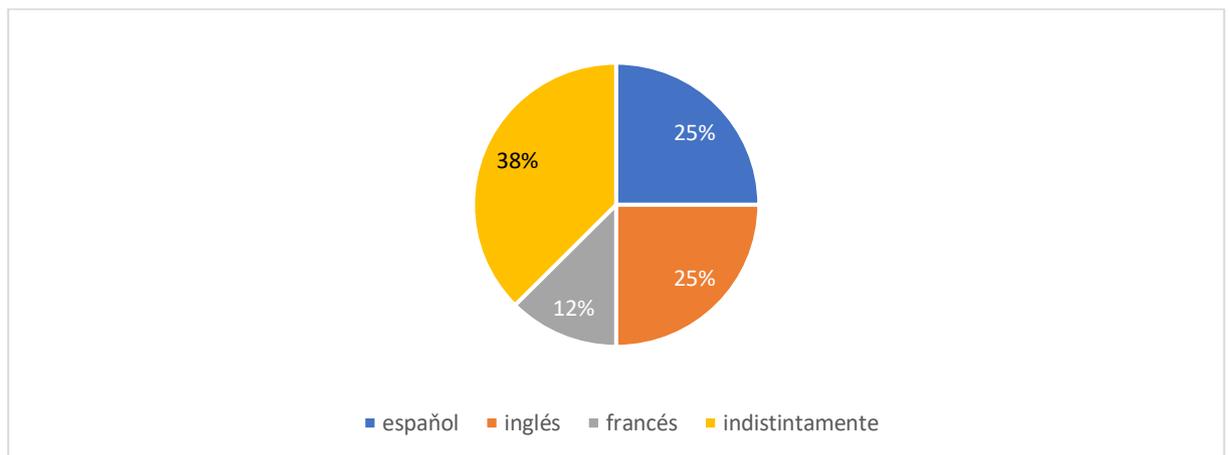


Gráfico 18. ¿Cuál de los idiomas que enseña requiere más tiempo para la enseñanza de la pronunciación?

De la misma manera, se considera más problemática la enseñanza de la pronunciación francesa, por un lado, debido a la pronunciación complicada de ciertos grupos de letras y luego por todo el sistema de las consonantes mudas al final de las palabras. Aunque la pronunciación

incorrecta en español puede causar el cambio del significado de la palabra concreta, hay muy pocos casos en los cuales sería imposible sobreentender el significado original según el contexto. En francés, desafortunadamente no es tan fácil, y puede haber graves malentendidos.

Si el profesor deja para más tarde la explicación de algunos fenómenos fonéticos, no tiene las mismas consecuencias que en francés [...] en aquel caso no se puede entender realmente a la persona. [...] Pero por lo demás, creo que se debería dedicar más tiempo a la pronunciación. (profesor 9, 2022)

2.3.3.5 Expectaciones y exigencias

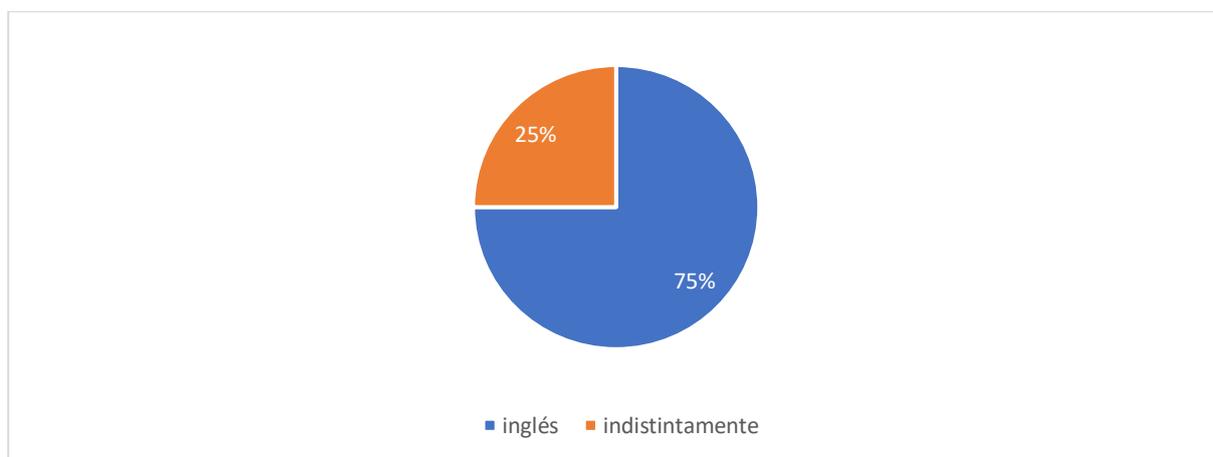


Gráfico 19. ¿Exige más a sus alumnos en las clases de español o en las de otro idioma enseñado? ¿Insiste más en una pronunciación perfecta en un idioma que en otro?

A continuación, con respeto a los enfoques en la enseñanza de las lenguas extranjeras, les preguntamos a los profesores en qué lengua son más exigentes y tienen expectativas más altas de los estudiantes. Según el Gráfico 19, es evidente que dos tercios de los profesores tienen expectativas más altas en inglés, ya que para sus estudiantes y la mayoría de ellos era la primera lengua extranjera. A pesar de que español tiene más hablantes nativos, el inglés sigue siendo la lengua franca del siglo XXI. Por lo tanto, es comprensible que sea la lengua más en la que más se enfatiza. Además, el hecho de que la pronunciación inglesa se considere mucho más complicada que la española influye mucho en las mayores exigencias que se corresponden con el tiempo dedicado al aprendizaje y enseñanza de su pronunciación.

Definitivamente, el inglés. Es mi primer idioma (extranjero), me siento más hábil en él. [...] Por eso creo que, en general, tengo expectativas más altas en ese idioma. (profesor 13, 2022)

Creo que tienen el inglés más memorizado [...] con el español me parece más natural que se equivoquen. (profesor 11, 2022)

Creo que en español es más probable que la gente me entienda, así que en inglés me preocuparía más. [...] Depende de la ortografía, que es más complicada en inglés, así que diría que me aferraría a la pronunciación del inglés (profesor 14, 2022)

2.3.3.6 Objetivo en cuanto a la adquisición de la pronunciación

Cuantos más idiomas sabes, más humano eres.

Tomáš Garrigue Masaryk

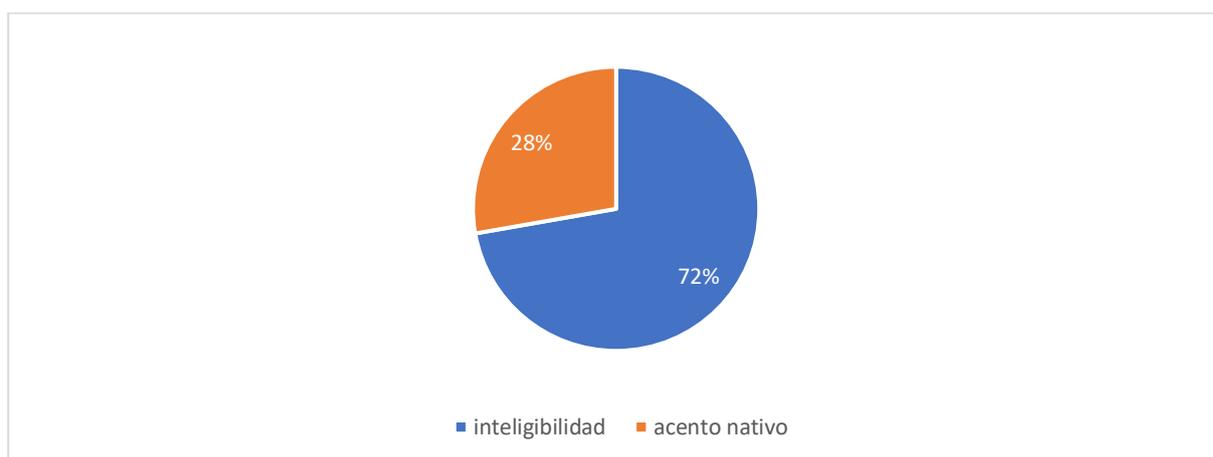


Gráfico 20. ¿Cuál cree que es el objetivo de la enseñanza de la pronunciación? ¿Inteligibilidad o acento nativo?

El último tema que discutimos con los profesores fue el objetivo en cuanto a la adquisición de la pronunciación. En otras palabras, les preguntamos si el objetivo de una clase de lengua debe ser alcanzar el nivel de un nativo o la inteligibilidad. El 28% de los entrevistados respondió que los estudiantes deberían esforzarse por sonar como los nativos, aunque no es lo más importante. Para el 72% del profesorado es suficiente lograr la inteligibilidad, ya sea por considerar el logro del acento nativo como una utopía, o simplemente insignificante en comparación con la asombrosa habilidad de hablar en una lengua extranjera.

El objetivo de acercarse al nivel de un hablante nativo es un sueño. Es una meta, y creo que se puede alcanzar solo viviendo allí durante un tiempo (profesor 19, 2022)

El alumno debe pensar en lo que quiere decir, no en cómo decirlo (profesor 10, 2022).

Comprensión. Yo tampoco hablo como nativo y nunca ha sido un problema. (profesor 1)

Deshacerse del acento checo. (profesor 5, 2022)

En términos prácticos, creo que lo más importante es "hacerse entender". (profesor 14, 2022)

Cuanto mayor me hago, más entiendo que (la pronunciación) no es importante y que lo importante es que la persona hable, que se le entienda y, lo más importante, que disfrute. [...]
La pronunciación puede ser una bonita guinda. (profesor 13, 2022)

Conclusiones

Este trabajo explora la pronunciación de los profesores checos de español. Los objetivos de este trabajo son: (a) describir la pronunciación de los profesores checos de español basándose en los resultados de un análisis auditivo de sus lecturas en voz alta, (b) aclarar su actitud hacia la percepción y corrección de la pronunciación incorrecta de los estudiantes basándose en los resultados de un estudio sobre la corrección de la pronunciación del estudiante modelo y, por último, (c) describir las creencias y las estrategias para la enseñanza de la pronunciación, así como su actitud hacia la corrección de la pronunciación incorrecta y su exigencia de la pronunciación estándar.

La primera parte del trabajo proporciona una visión amplia y compleja del tema, incluyendo una contextualización a la enseñanza de español en la República Checa, una descripción del proceso de aprendizaje desde el punto de vista fonético, los enfoques teóricos sobre el aprendizaje de segundas lenguas y la lengua materna, y los factores que influyen en la adquisición de la pronunciación correcta. Se presenta una comparación del sistema fonológico checo y español y se describen los puntos problemáticos en el habla de los checos, siguiendo la investigación previa de Čermák y Čierníková (2016).

La segunda parte del trabajo presenta los resultados de dos pruebas (prueba 1: lectura en voz alta de un texto en español; y prueba 2: percepción de errores en grabaciones) que se hicieron a profesores checos de español ($n = 18$) de escuelas secundarias, así como de una entrevista oral para conocer sus actitudes y creencias con respecto a la enseñanza de la pronunciación en clases de idiomas. El grupo de control estuvo formado por un profesor nativo de español como lengua extranjera, quien también realizó las dos pruebas y la entrevista final.

En la prueba 1, se les solicitó a los profesores que leyeran en voz alta un texto que contenía los sonidos estudiados. Se analizaron, con la ayuda del software para el análisis de los sonidos del habla, Praat, varios aspectos en la pronunciación de los profesores que podrían ser problemáticos según la revisión de la literatura y la comparación previa de los dos sistemas fonológicos: la asimilación de las oposiciones entre [r] – [r], [θ] – [s], [β] – [b], [ð] – [d], [ɣ] – [g], la distinción entre diptongos y hiatos, la posición del acento y la presencia de sinalefa.

Aunque en checo no existe la oposición entre la percusiva [r] y la vibrante [r], podemos afirmar que, en general, la pronunciación de la vibrante no les causa problemas considerables

a los checos. No obstante, su realización está significativamente influenciada por el contexto fonológico y sobre todo por la ortografía, ya que la “rr” fue pronunciada como vibrante en el 97% de los casos estudiados.

Según los resultados obtenidos, se puede afirmar que la pronunciación de la fricativa interdental [θ] es uno de los rasgos más respetados del español estándar por los profesores checos. La postura de los profesores hacia el sistema distinguidor y el sistema seseante está claramente determinada, siendo la inclinación mayoritaria hacia el sistema distinguidor, como se demostró en los resultados de los profesores que eligieron utilizar este sistema, ya que pronunciaron la interdental en el 90% de los casos. Nuestras experiencias nos indican que la pronunciación de la fricativa interdental [θ], junto con la vibrante [r], constituyen uno de los aspectos fonológicos más discutidos en las clases de español de secundaria.

La situación cambia en cuanto a las aproximantes [β], [ð], [ɣ], donde prevalece la realización oclusiva en los casos de la dental y velar. Es sorprendente la postura diferente hacia la aproximante bilabial [β], cuyas realizaciones como aproximante u oclusiva son exactamente inversas, con la prevalencia de la aproximante en dos tercios de los casos estudiados. Creemos que esta atención especial que se le presta a la bilabial está influenciada por la pronunciación idéntica de los grafemas “b” y “v”, justo con la cual se explica también la pronunciación de la aproximante bilabial. Además, la pronunciación aproximante puede ser influenciada por el hecho de que en checo la /v/ puede ser pronunciada como la aproximante labiodental [ʋ] (Volín y Skarnitzl, 2006).

En cuanto a la colocación del acento, debemos desmentir la hipótesis original que suponía que los hablantes checos iban a acentuar la primera sílaba debido a su posición natural en el checo. En realidad, la colocación errónea del acento se debe más bien a la realización incorrecta de los diptongos. El sistema vocálico del español es rico en poliptongos (14 diptongos, 7 triptongos), mientras que el checo solo tiene tres diptongos, dos de los cuales son del origen extranjero. Como habíamos supuesto, la falta de sonidos monosilábicos provoca que los diptongos se pronuncien como hiatos, por ejemplo, *sabia* como [sa.'bi.a] en vez de ['sa.bja] o *mediante* como [me.ði.'aɲ.te] en vez de [me.'ðjaɲ.te]. Por lo tanto, podemos afirmar que la colocación correcta del acento está más influenciada por la pronunciación correcta o incorrecta del diptongo que por la acentuación del checo.

Sin duda, el elemento más problemático de esta investigación es la pronunciación de la sinalefa, que fue realizada correctamente más bien en casos excepcionales. Tal como

suponíamos, esto se debe a la presencia de la oclusión glotal [ʔ] en checo, que causa la pronunciación separada de las vocales, como por ejemplo en *la avenida* [la.ʔaβe.'ni.ða] en vez de [la.βe.'ni.ða] ~ [la:βe.'ni.ða]. Según los estudios más recientes (Skarnitzl et al., 2022), la omisión de la oclusión glotal en el habla de los estudiantes checos de lenguas romances no tiene que ser relacionada el nivel logrado, sino más bien con la poca atención que se le presta en las clases de español.

Los resultados de la prueba 1 también confirman la hipótesis de la influencia de la pronunciación de otras lenguas habladas por el profesorado. En concreto, podemos observar la influencia del inglés en la pronunciación de la fricativa interdental [θ] y la aproximante dental [ð], que forman parte del sistema fonológico tanto del español como del inglés, lo que favorece su pronunciación estándar en español. Según el SML (Flege y Bohn, 2021), la pronunciación de ambos fonemas ya no representa un problema para los hablantes, ya que han formado nuevas categorías fonéticas para cada uno de estos sonidos al aprender inglés.

A partir de los resultados de la prueba 2, podemos ofrecer una interesante comparación entre la pronunciación real de los profesores de español (datos de la prueba 1) y su actitud hacia la pronunciación incorrecta y su corrección. Podemos destacar que los errores más percibidos por los profesores son la asimilación de las oposiciones entre [r] – [r], [θ] – [s], [β] – [b] y la distinción entre diptongos y hiatos. A pesar de que la realización fricativa alveolar fue la incorrecta más comúnmente reconocida, en la mayoría de los casos destacados el profesorado no considera necesario corregir su pronunciación en las clases. Aunque la asimilación de la oposición entre [θ] – [s] puede causar cambios en el significado, el profesorado no exige la pronunciación distintiva, argumentando que el uso mayoritario es el sistema seseante. Según los resultados, podemos decir que la realización de las aproximantes se percibe como un problema marginal al que se le presta poca atención en las clases, ya que su pronunciación oclusiva no causa cambios del significado. En cuanto a la corrección de la colocación errónea del acento, el profesorado no presta tanta atención ni a su percepción ni a su corrección, lo cual es interesante en comparación con los resultados obtenidos en la prueba 1. Esto sugiere que, aunque no lo consideren tan importante como para corregirlo en clase, ellos mismos lo pronuncian correctamente de manera natural.

Los resultados de las pruebas presentadas están respaldados por las declaraciones del profesorado obtenidas en las entrevistas guiadas finales. Según los profesores, los puntos más problemáticos en el habla de los estudiantes están relacionados principalmente con la ortografía,

es decir, cuando la letra corresponde al sonido o sonidos diferentes a los de su lengua materna. Entre las letras más problemáticas los profesores enumeran “c”, “g”, “j”, “z”, “h”, en comparación con los puntos estudiados que se consideran de menor importancia. Un tercio de los profesores también admite modificar su pronunciación para que sea más “checa” y los estudiantes comprendan mejor. Respecto a la enseñanza, los profesores se centran en la pronunciación en las primeras clases, explicando las reglas básicas. No obstante, según las entrevistas, se puede afirmar que la enseñanza está considerablemente influenciada por la elección del libro de texto.

Tal como fue explicado en el marco teórico, este trabajo no pretende evaluar la pronunciación del profesorado ni los estudiantes, sino comprender dónde ponemos la estrecha línea entre lo que percibimos como un error y lo que percibimos como un acento extranjero. Esperamos que este trabajo ayude a comprender mejor la situación actual de la pronunciación de español en el ámbito escolar checo y que pueda servir como base para las investigaciones futuras y sobre todo para la enseñanza más efectiva de la pronunciación de español.

Lista de las abreviaturas

COMECON	Consejo de Ayuda Mutua Económica
DELE	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
ELE	Español como lengua extranjera
MLAT	<i>Modern Language Aptitude Test</i> (Prueba de Aptitud del Idioma Moderno)
PAM-L2	<i>Perceptual Assimilation Model of Second Language Speech Learning</i> (Modelo de la Asimilación Perceptiva Revisado para Segundas Lenguas)
RAE	Real Academia Española
SML	<i>The Speech Learning Model</i> (Modelo del Aprendizaje del Habla)
URSS	Unión de Repúblicas Socialistas Soviéticas

Resumé

Cílem této diplomové práce je analyzovat problematické body ve výslovnosti českých učitelů španělštiny a jejich přístup k vnímání a opravě nepřesné výslovnosti jejich studentů.

Teoretická část práce je rozdělena do pěti hlavních podkapitol. První popisuje historii výuky španělštiny v České republice a současnou situaci ve školství. Druhá kapitola se věnuje osvojování jazyka a správné výslovnosti, přičemž nejdříve objasňují osvojování mateřského jazyka z pohledu nativistické a konstruktivistické teorie, a poté se zabývá osvojováním cizího jazyka z na základě nejvýznamnějších teorií a hypotéz v této oblasti, jako je teorie kritického období, SML nebo PAM-L2. Dále také popisuje faktory, které mohou ovlivnit osvojení správné výslovnosti. Třetí kapitola poskytuje stručné, ale ucelené srovnání českého a španělského fonologického systému. Poslední část teoretické práce navazuje na existující výzkum Čermáka a Čiernikovské (2016) a popisuje problematické body ve výslovnosti českých mluvčích španělského jazyka.

Praktická část této práce se dělí na tři oblasti výzkumu. V první z nich předkládáme výsledky poslechové analýzy 18 českých učitelů španělského jazyka, přičemž se zaměřujeme na problematické rysy v jejich výslovnosti, konkrétně se jedná o asimilaci opozic mezi následujícími fonémy: [r] – [r], [θ] – [s], [β] – [b], [ð] – [d], [ɣ] – [g], rozlišování mezi diftongy a hiáty, umístění přízvuku a výslovnost sinalefy na švu slov. Druhá část se nabízí výsledky praktické studie, která zkoumá vnímání chybné výslovnosti u studentů a přístup pedagogů k jejich opravě. V poslední části zprostředkováváme názory a postoje učitelů španělštiny vůči výuce španělské výslovnosti, přístupu k opravování chyb a nárokům na správnou výslovnost, které jsme získali při našich rozhovorech.

Závěr práce shrnuje všechny nové poznatky a uvádí do souvislostí výsledky jednotlivých částí výzkumu. Doufáme, že tato práce napomůže k lepšímu pochopení problematických rysů ve výslovnosti českých mluvčích španělštiny a že poslouží jako pevný základ pro další výzkum v této oblasti, a především pro efektivní výuku španělské výslovnosti.

Bibliografía

- BARALO, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.
- BARTIOLI RIGOL, M. (2005). La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras. *Phonica*, 1, 1-27. Recuperado de:
http://www.publicacions.ub.edu/revistes/phonica1/pdf/articulo_02.pdf
- CARRANZA, M. (2012). Errores y dificultades específicas en la adquisición de la pronunciación del español LE por hablantes de japonés y propuestas de corrección. En C. Moreno (Ed.), *Nuevos enfoques en la enseñanza del español en Japón* (pp. 51-78). Japón: Editorial Asahi.
- ČERMÁK, P. (2015). *Fonetika a fonologie současné španělštiny*. Praha: Karolinum.
- ČERNIKOVSKÁ, Š. (2016). *Las vocales españolas en la interlengua de hablantes checos*. [Tesis doctoral]. Universidad Carolina en Praga.
- ČERNIKOVSKÁ, Š., ČERMÁK, P. (2016). Rysy cizineckého přízvuku ve španělštině českých mluvčích. *Časopis pro moderní filologii*, 98(1), 77-91.
- DELICADO CANTERO, M., STEED, W. (2015). La enseñanza de la pronunciación del español en Australia: creencias y actitudes de los profesores, *Journal of Spanish Language Teaching*, 2(1), 18-35.
- EMBAJADA DE ESPAÑA EN LA REPÚBLICA CHECA (2016). *El español en la República Checa*. [Fecha de consulta: 7/4/2022]. Disponible en:
<https://www.educacionyfp.gob.es/republicacheca/dam/jcr:21cdadce-b8ed-46e5-a6c7-376941b35357/el-espanol-en-la-republica-checa.pdf>
- FLEGE, E., BOHN, O-S (2021). The revised Speech Learning Mode (SLM-r). En Kim, J. S., Yoon, J. W. y Han, G. H. (Eds.) *Second Language Speech Learning: Theoretical and Empirical Progress*, 10(9781108886901.002).
- FLEGE, J. E., FRIEDA, E. M. & NOZAWA, T. (1997) Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*. 25, 169-186.

- HÁJKOVÁ, E. (2006). *Zvuková stránka češtiny. Úvod do fonetiky a fonologie*. Liberec: Technická univerzita v Liberci.
- KNAPP, K. (2019). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition – Phonological Transfer in German Learners of English*. Graz: Karl-Franzens-Universität Graz.
- KRASHEN, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- LOJOVÁ, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov I*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.
- MARTINEC, I., TUŠKOVÁ, J. M., ZIMOVÁ, L. (2009). *Mluvnice: učebnice českého jazyka pro střední školy*. Plzeň: Fraus.
- MIKULÁŠTIKOVÁ, J., (2012). *Teaching Pronunciation at Secondary Level*. [Trabajo de Fin de Máster]. Universidad Palacký de Olomouc.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, JUVENTUD Y DEPORTE DE LA REPÚBLICA CHECA (2023). *Hlavní rysy vzdělávacího systému*. [Fecha de consulta: 2/4/2023]. Disponible en: <https://euridice.eacea.ec.europa.eu/cs/national-education-systems/czech-republic/ceska-republika>
- MOYER, A. (1999). Ultimate attainment in L2 Phonology: The Critical Factors of Age, Motivation, and Instruction. *Studies in Second Language Acquisition*, 21(1), 81-108.
- NOLEN-HOEKSEMA, S., FREDERICSON, B. S., LOFTUS G. R., WAGENAAR W. A. (2012). *Psychologie Atkinsonové a Hilgarda*. Praha: Portál.
- NOVOTNÁ, R. (2007). *Výuka cizích jazyků od 90. let po současnost – z pohledu vzdělávací politiky*. [Trabajo de Fin de Máster, Masarykova Univerzita]. Disponible en: https://is.muni.cz/th/uswp6/Diplomova_prace.pdf
- PADILLA GARCÍA, X. A. (2015). *La pronunciación del español: Fonética y enseñanza de lenguas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PALCOVÁ, Z. (2017). Fonémy češtiny. En *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Fecha de consulta: 2/4/2023]. Disponible en: <https://www.czechency.org/slovník/FON%C3%89MY%20%C4%8CE%C5%A0TINY>

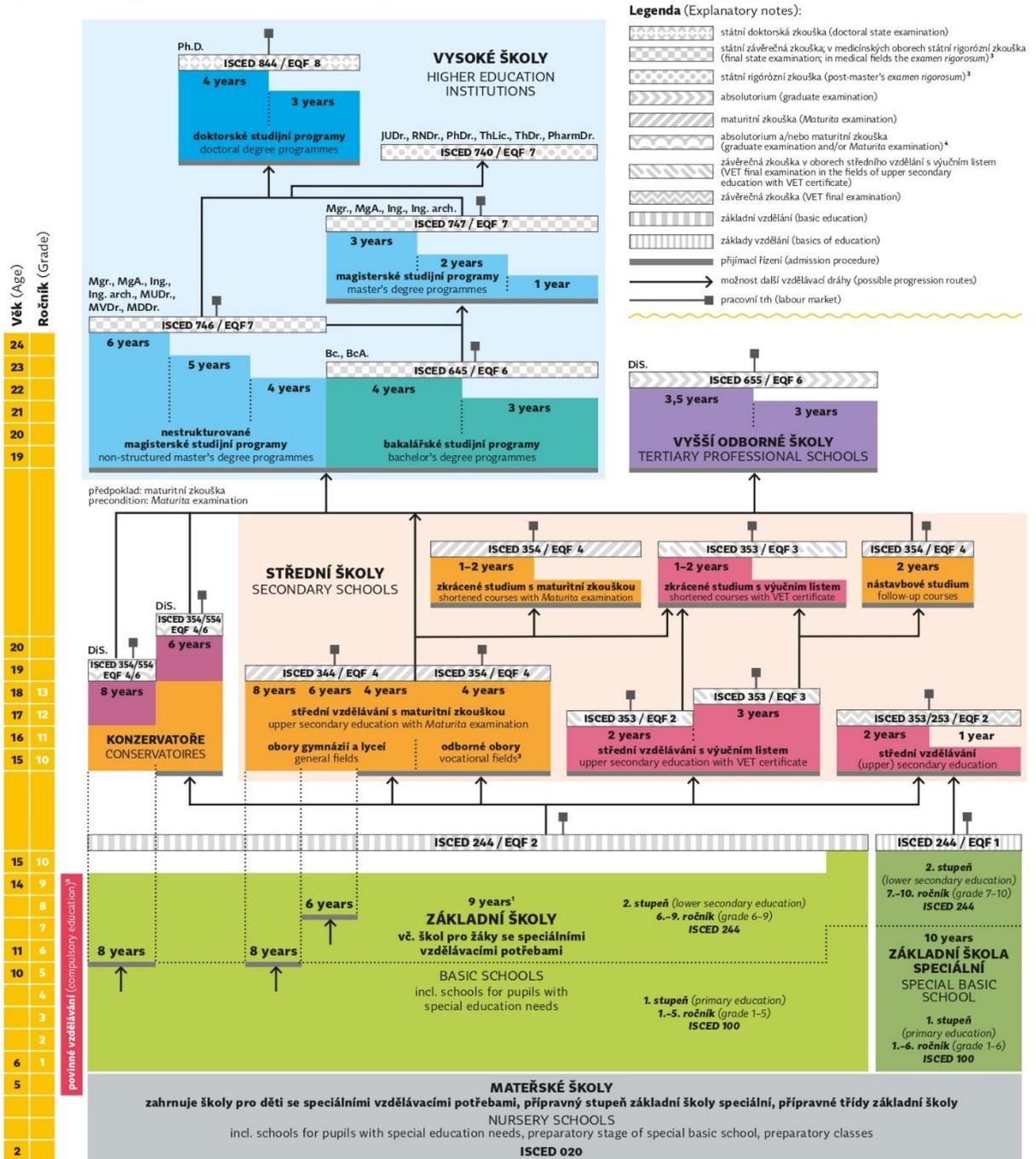
- PALCOVÁ, Z. (2017): Slovní přízvuk – zvukové charakteristiky v češtině. En *CzechEncy - Nový encyklopedický slovník češtiny*. [Fecha de consulta: 21/11/2022]. Disponible en: <https://www.czechency.org/slovník/SLOVN%C3%8D%20P%C5%98%C3%8DZVUK%20E%80%93%20ZVUKOV%C3%89%20CHARAKTERISTIKY%20V%20C4%8CE%C5%A0TIN%C4%9A>
- PISKE, T., MACKAY, I. R. A., FLEGE, J. E. (2001). Factors affecting degree of foreign accent in an L2: a review. *Journal of Phonetics*, 29(2), 191–215.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2011). *Nueva Gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
- SAICOVÁ ŘÍMALOVÁ, L. (2016). *Osvojování jazyka dítětem*. Praha: Karolinum.
- SANTOS GARGALLO, I. (2004). Análisis de los errores en la interlengua de hablantes no nativos de español. En J. Sánchez Lobato e I. Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores* (pp. 391-410). Madrid: SGEL.
- SEPÚLVEDA, L. (1989). *El Viejo que leía novelas de amor*. Barcelona: Tusquet Editores, S. A.
- SKARNITZL, R. (2014). Asymmetry in the Czech Alveolar Stops: An EPG Study. *Acta Universitatis Carolinae*, 2014(1), 101-112.
- SKARNITZL, R., ČERMÁK, P., ŠTURM, P., OBSTOVÁ, Z., HRICSINA, J. (2022). Ráz ve španělštině, italštině a portugalštině českých mluvčích. *Časopis Pro Moderní Filologii*, 104(2):159-176.
- SKARNITZL, R., VOLÍN, J. (2012). Referenční hodnoty vokalických formantů pro mladé dospělé mluvčí standardní češtiny. *Akustické listy*, 18(1), 7-11.
- STAINFIELD, C. (2022). Modern Language Aptitude Test. En *Language Learning and Testing Foundation*. [Fecha de consulta: 20/11/2022]. Disponible en: <https://lltf.net/aptitude-tests/language-aptitude-tests/modern-language-aptitude-test-2/>
- SPARKS, R. L., JAVORSKY, J., GANSCHOW, L. (2008). Should the Modern Language Aptitude Test Be Used to Determine Course Substitution and Waivers of the Foreign Language Requirement?. *Foreign Language Annals*, 38(2), 201-210.
- ŠIMÁČKOVÁ, Š., PODLIPSKÝ, V. J., & CHLÁDKOVÁ, K. (2012). Czech spoken in Bohemia and Moravia. *Journal of the International Phonetic Association*, 42(2), 225-232.

- TYLER, M. D. (2019). PAM-L2 and phonological category acquisition in the foreign language classroom. En A. M. Nyvad, M. Hejná, A. Højen, A. B. Jespersen y M. H. Sørensen (eds.), *A Sound Approach to Language Matters – In Honor of Ocke-Schwen Bohn*, 607-630. Aarhus: Dept. of English, School of Communication & Culture, Aarhus University.
- USÓ VICIEDO, L. (2009). Creencias de los profesores en formación sobre la enseñanza de la pronunciación del español. *MarcoELE. Revista de Didáctica Español Lengua Extranjera*, 8, 1-32.
- VANGEHUCHTEN, L., VERHOEVEN, V., THYS, P. (2015). Pronunciation proficiency and musical aptitude in Spanish as a foreign language: results of an experimental research project. *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 10, 90-100.
- VILLAESCUSA ILLÁN, I. (2009). La enseñanza de la pronunciación en la clase de ELE. En D. Isa de los Santos (ed.), *El currículo de E/LE en Asia-Pacífico. Selección de artículos del I congreso de español como lengua extranjera en Asia-Pacífico (CE/LEAP)*, 127-145. Manila, Filipinas: LSA Printing Press, Inc.
- VOLÍN, J. & SKARNITZL, R. (2006). Fonologická výjimečnost české znělé labiodentály. In: Palková, Z. & Janoušková, J. (Eds.), *Kapitoly z fonetiky a fonologie slovanských jazyků*, 253–268. Praha: FF UK.
- WARDHAUG, R. (1970). The Contrastive Analysis Hypothesis. *TESOL Quarterly*, 4(2), 123-130.
- ZAVADIL, B., ČERMÁK, P. (2010) *Mluvnice současné španělštiny*. Praha: Karolinum

Anexos

Anexo 1. Esquema del sistema educativo en la República Checa

Schéma vzdělávacího systému České republiky 2022/23 Diagram of the education system of Czechia 2022/23



Fuente: Ministerio de Educación, Juventud y Deporte de la República Checa. Disponible en: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/vzdelavaci-soustava>. [Fecha de consulta: 2/4/2023]

Anotación

Autor: Bc. Veronika Ondráčková

Departamento y facultad: Departamento de Lenguas Románicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Palacký de Olomouc

Nombre del trabajo: Pronunciación de profesores checos de español

Director del trabajo: Mgr. Rosalía Calle Bocanegra

Número de caracteres: 120 264

Número de apéndices: 1 (+1 en el repositorio digital)

Número de fuentes: 41

Palabras claves: pronunciación, profesores checos de español, acento extranjero, adquisición de segundas lenguas, análisis auditivo, percepción del error

Anotación: Este trabajo se dedica al estudio de la pronunciación española de los profesores checos. En la parte teórica describimos la adquisición de las lenguas desde el punto de vista fonético en relación con los enfoques y teorías más famosos. También presentamos una breve comparación del sistema fonético checo y español y destacamos los puntos problemáticos en la pronunciación española de los checos. La segunda parte consiste en un análisis de la pronunciación de los profesores de español, para luego pasar al análisis de la actitud del profesorado hacia la percepción y corrección de la pronunciación incorrecta. Por último, se describen las creencias de los profesores sobre la pronunciación y su enseñanza

Annotation

Author: Bc. Veronika Ondráčková

Department and faculty: Department of the Romance Languages, Faculty of Arts, Palacký University Olomouc

Title: Pronunciation of Czech Teachers of Spanish

Thesis supervisor: Mgr. Rosalía Calle Bocanegra

Number of characters: 120 264

Number of attachments: 1 (+1 in a digital repository)

Number of consulted publications: 41

Key words: pronunciation, Czech teachers of Spanish, foreign accent, second language acquisition, speech sound analysis, error perception

Abstract: This thesis is dedicated to the study of the pronunciation of Czech teachers of Spanish. In the theoretical part, we describe language acquisition from a phonetic point of view, in relation to the most famous approaches and theories. We also present a brief comparison of the Czech and Spanish phonetic systems, highlighting the problematic points in the Spanish pronunciation for Czech speakers. The study consists of an analysis of the Spanish pronunciation of Czech teachers, followed by an examination of their attitudes towards the perception and correction of incorrect pronunciation. Finally, we describe the teachers' beliefs about pronunciation and its teaching.

Podklad pro zadání práce

UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI
Filozofická fakulta
Akademický rok: 2020/2021

Studijní program: Španělská filologie
Forma studia: Prezenční
Specializace/kombinace: Španělská filologie se specializací na
tlumočnictví a překlad (ŠPAFTLPN)

Podklad pro zadání DIPLOMOVÉ práce studenta

Jméno a příjmení: Bc. Veronika ONDRÁČKOVÁ
Osobní číslo: F200778
Adresa: Petruškova 2737/9, Ostrava – Zábřeh, 70030 Ostrava 30, Česká republika
Téma práce: Pronunciación de profesores checos de español
Téma práce anglicky: Pronunciation of Czech Teachers of Spanish
Vedoucí práce: Mgr. Rosalía Calle Bocanegra
Katedra romanistiky – španělština

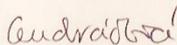
Zásady pro vypracování:

El trabajo tiene un doble objetivo. Por un lado, el análisis de la pronunciación de los profesores checos de español a partir de entrevistas grabadas. Por otro lado, los posibles factores que influyen la pronunciación de los mismos.

Seznam doporučené literatury:

- Čermák, P. (2015). *Fonetika a fonologie současné španělštiny*. Praha: Karolinum.
Real Academia Española. (2011). *Nueva Gramática de la lengua española: Fonética y fonología*. Madrid: Espasa.
Černíková, Š., Čermák, P. (2016). Rysy cizineckého přízvuku ve španělštině českých mluvčích. *Časopis pro moderní filologii*. 98(1), 77-91.
Černíková, Š. (2016). *Las vocales españolas en la interlengua de hablantes checos*. [Tesis doctoral, Universidad Carolina en Praga]. Digitální repozitář UK.
Baralo, M. (1999). *La adquisición del español como lengua extranjera*. Madrid: Arco Libros.

Podpis studenta:



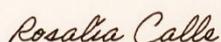
Datum:

14.5.2021

Podpis vedoucího práce:

Firmado por CALLE
BOCANEGRA ROSALIA -
25606624B el día
14/05/2021 con un
certificado emitido por
AC FNMT Usuarios

Datum: 14/05/2021



© IS/STAG. Portál - Podklad kvalifikační práce , ondrve06, 14. května 2021 16:08