

---

CONSIDERACIONES TEORICO-METODOLOGICAS  
SOBRE LA ADQUISICION DE CONSONANTES  
POSNUCLEARES DEL INGLES

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL CONSIDERATIONS  
ON THE ACQUISITION OF ENGLISH POSTNUCLEAR  
CONSONANTS

---

BERTHA CHELA-FLORES  
Universidad Simón Bolívar, Caracas, Venezuela  
E-mail: berthachela@hotmail.com

**RESUMEN**

En este trabajo se analizan algunas de las dificultades que presenta el hispanohablante en la adquisición de consonantes y agrupaciones consonánticas posnucleares del inglés, en base a procesos fonológicos característicos del inglés y del español. Nuestros datos nos indican que la dificultad persiste en el habla de estudiantes avanzados e incluso en hispanohablantes que enseñan el inglés como lengua extranjera. Los errores fueron detectados en el discurso hablado, tanto en la lectura en voz alta, como en la conversación espontánea, mas no en la lectura de palabras aisladas. Esto parece indicar un desconocimiento y/o falta de suficiente ejercitación de los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes posnucleares del inglés dentro del contexto prosódico y lingüístico del habla conexas. Se sugieren algunas consideraciones pedagógicas que se deben tomar en cuenta en cursos de inglés con enfoque comunicativo para superar los problemas discutidos.

*Palabras claves:* Pronunciación del inglés, consonantes posnucleares, inglés y español, sugerencias pedagógicas.

**ABSTRACT**

This article analyzes some of the difficulties that Spanish speakers find in the acquisition of postnuclear consonants in English; the analysis is done based on characteristic English and Spanish phonological processes. Our corpus indicates that the difficulty persists not only in the speech of advanced students of English but also in Spanish speakers that teach English as a foreign language. The errors were detected in spoken discourse, both reading aloud and in spontaneous conversations, but not reading isolated words. This seems to indicate lack of knowledge and/or proper instruction on the phonetic and phonological processes that postnuclear consonants undergo within prosodic and linguistic contexts in

connected speech. Some pedagogical considerations are suggested for English courses with a communicative approach in order to avoid the problems discussed.

*Keywords:* English pronunciation, postnuclear consonants, English and Spanish, pedagogical suggestions.

Recibido: 13-07-2006. Aceptado: 20-11-2006.

## 1. INTRODUCCION

DATOS tomados de un análisis de errores de la pronunciación de estudiantes de inglés como lengua extranjera, nos indican que uno de los problemas que persiste entre hispanohablantes hasta un nivel avanzado de aprendizaje del idioma, tiene que ver con la pronunciación de consonantes posnucleares en el habla conexas. En este trabajo se analizan los errores encontrados en base a procesos fonológicos característicos de las consonantes en posición posnuclear del inglés y del español. Asimismo, se presentan algunas consideraciones pedagógicas que se deben tomar en cuenta en cursos de inglés con enfoque comunicativo para superar estos problemas.

Tanto en español como en inglés los procesos fonológicos resultantes de las agrupaciones de segmentos en sílaba obedecen a principios universales de la lengua. Chela-Flores, G. (1983, 1987, 1995) propone, a través de su modelo polisistémico natural, dos tipos de comportamiento de los sistemas consonánticos en los márgenes silábicos: (i) en el *sistema prenuclear* se detectan tendencias claras de refuerzo, vale decir incremento de complejidad articulatoria o por lo menos resistencia a procesos erosivos y (ii) en el *sistema posnuclear* las tendencias son al debilitamiento, equivalente a la simplificación articulatoria o acercamiento a la naturaleza vocálica del núcleo. De esta forma se explica el cambio que afecta a las consonantes posnucleares en ambos idiomas. El sonido /t/ en el inglés, por ejemplo, en posición *prenuclear* es reforzado por procesos típicos de ese sistema, tal como la aspiración, por ejemplo, *time* [t<sup>h</sup>aɪ m], *attain* [ɑ<sup>h</sup>t<sup>h</sup>eɪ n], etc. En posición *posnuclear*, es decir, final de sílaba o palabra, la consonante generalmente se debilita a través de varios procesos, tales como asimilación a la consonante siguiente, por ejemplo, *that pen* [æp:pen], *hot cake* [hɔk:keɪ k]; coalescencia con la semivocal /j/, por ejemplo, *don't you?* [doʊnt ɪ], *what you want* [wɒt ɪ wɒnt]; o simplemente elisión de la consonante cuando va seguida de otra consonante en el borde de las palabras, por ejemplo, *next day* [nɛks deɪ], *walked fast* [wɔk fæst]. Por este mismo principio universal de debilitamiento, se explica el cambio que afecta a las consonantes posnucleares de las variedades del español caribeño en la actualidad (ver, por ejemplo, Chela-Flores, B. *et al.*, 2002:38), es decir, realizaciones como el debilitamiento de los fonemas /s/, /r/ y /l/ a glotales, por ejemplo: '*los libros*' [loh lí roh], '*la carne*' [la

káhne], '*la difteria*' [la ihtérja] y el debilitamiento de los fonemas /n/, /p/, /b/, /t/ y /d/ a velares, por ejemplo: '*la razón*' [la rasó ], '*la aptitud*' [la aKtitú ] '*la observación*' [la oKser asjó ], '*lo étnico*' [lo éKniko], '*el administrador*' [el aKminihtra ór].

Sin embargo, aunque los márgenes silábicos en ambos idiomas están regidos por principios universales, la estructura silábica de cada lengua, la carga funcional e importancia de las consonantes para la comunicación oral y comprensión auditiva determinan el grado y los tipos de fenómeno de refuerzo o debilitamiento que se permiten en el sistema fonético del idioma. La estructura silábica posnuclear del inglés es mucho más compleja que la del español, asimismo, la carga funcional de las consonantes posnucleares es también mayor; los errores que hemos detectado en la pronunciación de hispanohablantes aprendices del inglés son reflejos de estas diferencias.

La dificultad en la articulación de consonantes posnucleares persiste en el habla de estudiantes avanzados e incluso en hispanohablantes que enseñan el inglés como lengua extranjera en el discurso hablado, tanto en la lectura como en la conversación espontánea, más no en la lectura de palabras aisladas. Esto parece indicar un desconocimiento y/o falta de suficiente ejercitación de los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes dentro del contexto prosódico y lingüístico del habla conexas. En trabajos anteriores (Chela-Flores, B., 2001, 2005; Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G., 2001) se ha sugerido la integración de la pronunciación de un segundo idioma a las actividades comunicativas-orales del programa de estudios. Consideramos que de esta forma el estudiante tiene muchas más oportunidades de practicar y reciclar los diferentes aspectos fonéticos del idioma a través de toda la instrucción y, por ende, mayores posibilidades de aplicarlos automáticamente en el habla conexas.

## 2. MARGENES SILÁBICOS POSNUCLEARES DEL INGLÉS Y DEL ESPAÑOL

El margen silábico posnuclear del inglés es mucho más complejo que el del español; en el inglés puede haber hasta cuatro consonantes posnucleares:

- 2.1. -VC take, close, love, sing, night, south, finish, match, judge, etc.
- VCC think, change, earth, march, arm, nerve, bulb, ask, loved, etc.
- VCCC ends, changed, lengths, marched, hearts, builds, costs, etc.
- VCCCC worlds, thirsts, wrinkled, texts, glimpsed, tempts, waltzed, etc.

En español, por el contrario, sólo puede haber una consonante al final de palabra y en esta posición sólo se permiten los sonidos / s, r, l, n, d /:

2.2. -VC casas, comer, azul, canción, usted

Al final de sílaba también se permiten otros sonidos tales como / p, b, t, d, k, g, f:

2.3. -VC- cap-turar, ab-soluto, at-mósfera, ad-ministrar, ac-cidente, etc.

Por otra parte, en español *no hay agrupaciones consonánticas al final de la palabra*; las únicas agrupaciones consonánticas posnucleares se pueden encontrar *al final de sílaba* y en esta posición, uno de los dos sonidos tiene que ser / s /:

2.4. -VCS trans-porte, ads-crito, ex-plicación, etc.

En el Cuadro 1 se catalogan las posibilidades de ocurrencia de consonantes posnucleares en el inglés y el español según el número de consonantes que existen en esta posición en los márgenes silábicos de ambos sistemas:

**Cuadro 1.** Sonidos consonánticos y agrupaciones consonánticas posnucleares que pueden aparecer en inglés y español.

	1 consonante	2 consonantes	3 y 4 consonantes
<b>Inglés</b>	/ t, d, p, b, k, g, s, z, f, v, ʃ, ʒ, l, r, m, n, ŋ, t, dʒ /	<ul style="list-style-type: none"> <li>• /p, b, k, g, s, z, f, v, ʃ, ʒ, l, r, m, n, ŋ, t, dʒ / + ɪ / t / o / d / para formar pasado de verbos regulares.</li> <li>• /t, d, p, b, k, g, f, v, ʃ, ʒ, l, r, m, n, ŋ + /s/ o /z/ para formar plural o 3ª persona singular de verbos.</li> <li>• Muchas otras combinaciones, tales como: / k, ndʒ, r, rt, rm, r, rdʒ, sk / etc.</li> <li>• Consonantes silábicas tales como / tn, tl, dn, dl / etc.</li> </ul>	<p>Producto en su mayoría de la adición de /t/, /d/ para formar pasado de verbos regulares o /s, /z/ para formar 3ª persona singular de verbos:</p> <p>Tres: / ndz, ndʒ d, n s, s, ks, rld, rdz, rst, rt t, sts, sks, sps, p s / etc.</p> <p>Cuatro: / rldz, rst, kld, ksts, ks s, mpst mpts, ltzd / etc.</p>
<b>Español</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Final de palabra: /s, r, l, n, d/</li> <li>• Final de sílaba: /s, r, l, n, d, t, p, b, k, g /</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Final de sílaba: C + /s/ /ns, ks, ds/ etc.</li> </ul>	-----

Consideramos que la diferencia en el número de consonantes que puede aparecer en posición posnuclear es uno de los factores responsable de los errores que persisten en el discurso hablado de hispanohablantes que aprenden el inglés como lengua extranjera; esta dificultad se acentúa por el mayor porcentaje y tipos de sílabas cerradas (sílabas que terminan en una o más consonantes) que presenta el inglés. En una muestra de aproximadamente 3.000 palabras de conversaciones espontáneas en inglés y español, se encontró que en el inglés había un 67% de sílabas cerradas, mientras que en español se encontró sólo un 36%. Nuestras muestras se asemejan a otros análisis de estructuras silábicas del español y del inglés, por ejemplo, Canellada y Madsen (1987) han calculado un 69,88% de sílabas abiertas (sílabas que terminan en vocal) para el español; mientras que en muestras del inglés, Finch y Ortiz (1982) encontraron que prevalecen las sílabas cerradas en un 60%.

Por otra parte, además de tener un mayor número de sílabas cerradas y una estructura silábica más compleja, también se ha determinado que en el inglés predominan las palabras monosilábicas en el discurso hablado (Cutler y Butterfield, 1992; Cutler y Carter, 1987) y que éstas no son acústicamente percibidas y/o reconocidas hasta que se articulan todos los fonemas del monosílabo (Luce, 1986); este fenómeno se encontró tanto en lecturas cuidadosas producidas en laboratorios (Grosjean, 1985) como en muestras de habla espontánea (Bard, Shillcock y Altmann, 1988; Shillcock, Bard y Spensley, 1988). En nuestra muestra de 3.000 palabras de conversaciones espontáneas del inglés y del español se encontró un 67,58% de palabras monosilábicas con sílabas cerradas en el inglés, de las cuales un 35% son de la clase llamada palabra de contenido<sup>1</sup> con una carga funcional alta con respecto a la comprensión del significado de una emisión. Para el español, por otra parte, se encontró un 37,95% de palabras monosilábicas con sílabas cerradas, de las cuales un 15,9% eran palabras de contenido; en el Cuadro 2 resumimos estos datos:

**Cuadro 2.** Porcentaje de sílabas cerradas en palabras monosilábicas de contenido y gramaticales en el habla espontánea del inglés y el español.

	<b>Monosílabos con sílabas cerradas</b>	<b>Palabras de contenido</b>	<b>Palabras gramaticales</b>
<b>Inglés</b>	67,58%	35%	32,59%
<b>Español</b>	37,95%	15,9%	21,98%

<sup>1</sup> Hay ciertas clases de palabras dentro de la oración que reciben acento primario, tales como los sustantivos, adjetivos, verbos, etc. Esta clase de palabra se denomina en algunos textos como palabras de 'contenido', a diferencia de las palabras 'gramaticales', tales como artículos, preposiciones, conjunciones, que no reciben acento primario en la oración.

Vale decir que la mayoría de las palabras monosilábicas en el inglés en nuestra muestra (72%) tiene consonantes posnucleares y agrupaciones de consonantes que no se encuentran en el español. Pero, como veremos más adelante en el análisis de errores, incluso en las palabras con consonantes que sí existen en el español en posición posnuclear también se presentan problemas de articulación en el inglés por parte de estudiantes hispanohablantes, por la tendencia al debilitamiento de la consonante en esta posición de la sílaba, especialmente con los sonidos consonánticos /n/ y /s/ que como, mencionamos en la Introducción, se debilitan en el español a [ŋ] y [h] respectivamente. Nuestros datos corroboran, una vez más, que el prisma de la Hipótesis del Análisis Contrastivo, en su versión original (Lado, 1957), no fue preciso al describir la transferencia negativa o positiva de las reglas y patrones de la lengua nativa (L1) a los patrones de pronunciación de la lengua extranjera (L2). Según esa hipótesis, la transferencia negativa ocurre cuando el aspecto fonético estudiado en la L2 no forma parte del sistema fonético de la L1. Sin embargo, estudios posteriores y principios generales de adquisición de un segundo idioma (por ejemplo, Brown, 1994; Chela-Flores, B, 1996; Tarone, 1987) sugieren que las dificultades en los procesos de adquisición del L2 no surgen necesariamente de las diferencias en las estructuras de esa dimensión, sino más bien de las similitudes ya que el aprendiz puede tener más dificultad en ver las diferencias del L2 en aspectos que considera iguales a su lengua nativa.

Las agrupaciones consonánticas posnucleares del inglés, especialmente de tres y cuatro consonantes, son difíciles de pronunciar, inclusive para los mismos hablantes nativos del idioma; por esta razón, en el inglés hablado el angloparlante generalmente las simplifica, omitiendo una de las consonantes *en el centro de la agrupación*, como señala Dauer (1993: 160):

2.5.	acts	/ ækts /	—	/ æks /
2.6.	asked	/ æskt /	—	/ æst /
2.7.	consists	/ kɔnsɪsts /	—	/ kɔnsɪss /
2.8.	fifths	/ fɪf s /	—	/ fɪfs /
2.9.	depths	/ dep s /	—	/ depts /

La simplificación del grupo consonántico, a través de la omisión de una de las consonantes centrales en vez de la consonante final, obedece a la función gramatical que cumple esta consonante final, ya sea el plural, tercera persona de los verbos, o el pasado de los verbos regulares y, por ende, no puede ser omitida ni debilitada.

Además de la omisión de una de las consonantes, los grupos consonánticos del inglés también se simplifican en el discurso hablado, enlazando la última consonante del grupo consonántico posnuclear con la primera vocal de la palabra que le

sigue, por ejemplo, *I asked him* /aɪ æs tɪm/, *it consists of* /ɪt kənˈsɪs sɒv/. Este proceso del llamado ‘resilabeo’ de consonante prevocoidal se realiza también en español, pero en este sistema fonético *toda consonante prevocoidal* tiene que ser prenuclear, por ejemplo la pronunciación de la frase *por él* es [po.ɾ él], es decir, la vibrante se ha ‘resilabeado’, ya que ahora es prenuclear en vez de posnuclear (Guitart, 2004:222). En inglés, por el contrario, no existe el principio de que una consonante prevocoidal *tenga que ser* prenuclear; Guitart (2004:231) nos da como ejemplo la pronunciación de la palabra *animal*: en inglés la /n/ se pronunciará como posnuclear <an.i.mal> porque una vocal laxa como lo es la /æ/ como primer segmento de ‘animal’, no puede ser el último segmento de una sílaba, mientras que en español la /n/ en este caso es necesariamente prenuclear <a.ni.mal>.

Dado que en español no puede haber grupos consonánticos posnucleares *en los bordes de palabra*, y tomando en cuenta el principio de silabeo que determina que una consonante siempre esté en la misma sílaba que la vocal que le sigue, el estudiante hispanohablante de inglés como lengua extranjera tiene grandes dificultades para enlazar palabras que terminan en grupos consonánticos, con palabras que comienzan con vocales; la tendencia es más bien a reducir el grupo consonántico posnuclear a una sola consonante y resilabear ésta para hacerla prenuclear, conforme a la estructura silábica del español, por ejemplo, en la pronunciación de la agrupación consonántica posnuclear /vd/ para formar el pasado del verbo *received*, en una oración como *I received it*, el aprendiz tiende a omitir el sonido final, /d/, y resilabea la última consonante para hacerla prenuclear, es decir <I recei.vit>, pronunciando el verbo en el presente cuando debe estar en el pasado.

Por los datos presentados en esta sección podemos entender las razones lingüísticas principales de las dificultades que se le pueden presentar al hispanohablante en la adquisición de consonantes posnucleares: (i) en el inglés existe la posibilidad de que al final de palabra se presente uno de veintidós sonidos consonánticos posnucleares, mientras que en el español sólo hay cinco posibilidades en esta posición; (ii) la complejidad de los márgenes silábicos posnucleares en inglés es mucho mayor que la del español ya que puede llegar a haber hasta cuatro consonantes; (iii) en el inglés hay un mayor número de sílabas cerradas y un mayor número de palabras monosilábicas con sílaba cerrada en el discurso hablado; (iv) los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes posnucleares del inglés dentro del contexto prosódico y lingüístico del habla conexas difieren notablemente a los del español por la complejidad consonántica en los márgenes silábicos del inglés. A continuación describiremos los tipos de errores encontrados en nuestras muestras de estudiantes avanzados del inglés.

### 3. ANALISIS DE ERRORES

#### 3.1. La muestra

Los datos de este análisis fueron tomados del habla de ocho sujetos de varias regiones de Venezuela: cinco estudiantes adultos en el sexto nivel de estudio del inglés como lengua extranjera, en un curso con enfoque comunicativo<sup>2</sup> y tres venezolanos adultos, profesores de inglés como lengua extranjera. Los sujetos fueron escogidos por sus problemas en la pronunciación del inglés, evidentes en la lectura en voz alta y conversación espontánea en el salón de clases y en comunicación personal. Los participantes estaban conscientes de que la grabación que iban a hacer era para analizar su pronunciación, y en el caso de los profesores de inglés, los mismos le solicitaron al autor el análisis de errores de su pronunciación.

El corpus consiste en (i) la lectura en voz alta de unas listas de palabras (Anexo 1) que se tomaron de los dos párrafos y diálogos que también se leyeron; (ii) la lectura en voz alta de dos párrafos en prosa (Anexo 2); (iii) la lectura en voz alta de dos diálogos entre dos personas (Anexo 3); (iv) una conversación espontánea con el autor por unos diez minutos. Antes de la grabación de lo leído, se les pidió a los participantes que leyeran y se familiarizaran con el contenido de lo que tenían que leer. Se permitió preguntas sobre significado de palabras pero no se dio ninguna indicación de cómo pronunciar las palabras, frases u oraciones. Sólo se les pidió que al leer, trataran de hacerlo de la forma más fluida posible, manteniendo el enlace entre las palabras. También se les permitió grabar el material varias veces, si así lo deseaban.

#### 3.2. Errores causados por procesos de refuerzo

Los errores detectados en nuestra data que tienen que ver con los márgenes silábicos posnucleares del inglés responden a dos fenómenos considerados universales en la literatura: procesos de refuerzo y procesos de debilitamiento. Los primeros refuerzan un segmento o agrupación de segmentos. Major (1987:107) da un ejemplo de errores de pronunciación que involucran procesos de refuerzo, describiendo la articulación de consonantes posnucleares del inglés en el habla de portugueses aprendices del idioma; el refuerzo en este grupo de estudiantes se realiza con un fenómeno llamado 'svarabhakti' (la vocal esvarabática), es decir, la inserción de un sonido

<sup>2</sup> El programa incluye la instrucción en las cuatro áreas de estudio, comprensión auditiva, producción oral, lectura y escritura pero con un énfasis en la comunicación oral. En su totalidad, el programa consiste de dos niveles básicos, dos niveles intermedios y dos niveles avanzados, cada uno de 80 horas más o menos.



vocálico débil (similar al schwa [ə] ) después de una consonante o agrupación de consonantes: por ejemplo, en la palabra *roasts* se inserta la vocal esvarabática entre la /ts/ final para asegurar que la consonante final se percibe \*[rɔɐstɔs].

Este refuerzo de una consonante por medio de la vocal esvarabática lo hemos detectado (Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G., 2006) entre un grupo de profesionales venezolanos, locutores de radio y televisión, pero no en el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, sino en el mismo español en la emisión de noticias. Algunos de los locutores no sólo articulan el grafema <s>, por ejemplo, como una sibilante, sin ningún debilitamiento, sino que exageran la articulación a tal punto que se realiza el fenómeno svarabhakti, como en la muestra siguiente (p. 91):

- 3.2.1. Las[ə] razones[ə] de este valioso encuentro...que se realizará a las[ə] dos[ə] de la tarde.

La inserción de un sonido débil en los bordes de palabras, no sólo se encontró al final del grafema <s>, entre este grupo de profesionales venezolanos, sino también al final de grafemas tales como <n>, <d>, <l>, entre vocablos y al final de sílaba, como se señala en las muestras 3.2.2 a 3.2.7 (Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G., 2006:92):

- 3.2.2. La unión[ə] de los dos[ə] países latinoamericanos...  
3.2.3. La ciudad[ə] de México...  
3.2.4. El[ə] presidente de la compañía Miguel[ə] Seco...  
3.2.5. La Organización[ə] Mundial[ə] de la Salud[ə]  
3.2.6. igual[ə]mente  
3.2.7. trans[ə]portes

Sin embargo, el refuerzo que encontramos entre nuestros estudiantes de inglés venezolanos, en las consonantes finales y agrupaciones de consonantes, no fue a través de la inserción de la vocal esvarabática, sino más bien a través de la inserción de una consonante, como se ilustra en las siguientes muestras:

- 3.2.8. ...*a frustrating experience* como ...a frustrating[s] experience  
3.2.9. ...*students spend...* como ...students spend[s]...  
3.2.10. ...*without an accent...* como ...without an accent[s]...  
3.2.11. ...*able to listen...* como ...able to listen[s]...  
3.2.12. ...*and respond...* como ...and respond[s]...

El refuerzo de la consonante por medio de la inserción del sonido / s / podría ser considerado como un caso de interferencia del primer idioma, ya que en español una de las dos consonantes que se puede presentar en una agrupación de con-

sonantes debe incluir el sonido / s /. Sin embargo, también tuvimos casos de refuerzo de consonante o grupo de consonantes con el sonido / t / en palabras como las siguientes:

- |         |                          |      |                          |
|---------|--------------------------|------|--------------------------|
| 3.2.13. | ...a foreign language... | como | ...a foreign[t] language |
| 3.2.14. | ...tuition fees...       | como | ...tuition fees[t]...    |
| 3.2.15. | ...were protesting...    | como | ...were protesting[t]... |

Y casos, como los siguientes, donde se trababan sílabas abiertas del inglés, también con el sonido /t/:

- |         |                               |      |                                |
|---------|-------------------------------|------|--------------------------------|
| 3.2.16. | ...they may be able...        | como | ...they may[t] be able...      |
| 3.2.17. | ...what people say to them... | como | ...what people say[t] to them. |

Consideramos que el refuerzo hecho a las consonantes posnucleares y agrupaciones consonánticas a través de la inserción de otro sonido consonántico podría ser el resultado de una ultracorrección fonética por un intento de articular con precisión al leer, ya que los sujetos analizados sabían que el propósito de la grabación era el análisis de la pronunciación. Sin embargo, ninguno de los sujetos analizados se percató de estos errores en el momento de producirlos en la lectura, es decir, no se hizo un segundo intento de pronunciar la palabra correctamente. Se ha dicho (Major, 1987) que algunos errores de pronunciación son más difíciles de detectar que otros: la sustitución de un fonema por otro (por ejemplo, / s / por / /) es más fácil de detectar que la de un proceso fonológico (por ejemplo el quitarle la sonoridad a una consonante, pronunciar / s / en vez de / z /) o la de una modificación fonotáctica (por ejemplo, la simplificación, y refuerzo, en nuestro caso, de una agrupación consonántica), porque estos últimos se realizan de una manera poco consciente.

Algunas de las palabras que presentaron errores de inserción de consonante como refuerzo en las lecturas del Anexo 2 (es decir, palabras en las muestras 3.2.8 a 3.2.17) se habían incluido en las listas de palabras, leídas en la primera parte de la grabación (Anexo 1). En la grabación de estas listas de palabras no se detectaron errores de inserción de consonantes, los que nos lleva a pensar que es la inclusión de esas palabras en la lectura lo que indujo el proceso de refuerzo.

La diferencia de precisión articulatoria entre la lectura de las palabras en forma aislada y la pronunciación de las mismas palabras en el habla conexas se detectó aún con más frecuencia en el caso de los errores causados por procesos de debilitamiento de las consonantes, y en estos casos los errores se detectaron tanto en las lecturas en prosa y diálogos (Anexos 2 y 3), como en la conversación espontánea.

### 3.3. Errores causados por procesos de debilitamiento

Los errores detectados en nuestra data por procesos de debilitamiento de consonantes posnucleares son mucho más frecuentes que los de refuerzo e incluyen dos tipos de procesos: (i) debilitamiento del fonema /s/ y /z/ a glotal [h] y del fonema /n/ a nasal velar [ŋ]; (ii) elisión de la última o últimas dos consonantes. Las muestras 3.3.1 a 3.3.6 corresponden a errores encontrados en la lectura del párrafo 1 (Anexo 2):

3.3.1.	... <i>experience</i>	...e[h]perience.
3.3.2.	... <i>and respond in ...</i>	...and re[h]po[ŋ]i[ŋ] ...
3.3.3.	... <i>educational systems...</i>	...educational sy[h]te[ŋ]
3.3.4.	... <i>students spend many years...</i>	...stude[ŋ]spe[ŋ] many year...
3.3.5.	... <i>the pronunciation of words...</i>	...the pronunciation of wor ...
3.3.6.	... <i>This takes time and practice.</i>	...This take t[ai] and practice.

De nuevo, varias de las palabras en las muestras 3.3.1 a 3.3.6 (*experience, respond, systems, words, takes, time*) estaban incluidas en las listas de palabras (Anexo 1) y con excepción de la palabra 'experience' el resto fue leído correctamente en esa parte de la grabación. En el caso de la palabra 'experience' se encontró en algunos sujetos la omisión de la [k], es decir, se pronunció como 'e[s]perience'.

Como señalamos anteriormente, el debilitamiento u omisión de la consonante final en una agrupación consonántica posnuclear no son permitidos en el inglés, en posición final de una emisión o cuando van seguidas de una palabra que comienza con vocal, especialmente cuando estas consonantes finales cumplen una función gramatical, ya sea el plural, tercera persona de los verbos o el pasado de los verbos regulares. Nuestros datos nos indican que la mayoría de los sujetos analizados tienden a omitir estas consonantes finales en el habla conexas. Las muestras 3.3.7 a 3.3.16 fueron tomadas de la lectura del Diálogo 2, Anexo 3 y de las conversaciones espontáneas:

3.3.7.	<i>robbed a bank</i>	como	< rob a bank>
3.3.8.	<i>looked around</i>	como	< look around>
3.3.9.	<i>dressed in</i>	como	< dress in>
3.3.10.	<i>picked it up</i>	como	< pick it up>
3.3.11.	<i>passed a note</i>	como	< pass a note>
3.3.12.	<i>That's the only job...</i>	como	< tha[h] the only job....>
3.3.13.	... <i>four days a week.</i>	como	< four day a week>
3.3.14.	<i>I finished in two years.</i>	como	<I finish in two years>
3.3.15.	<i>I learned English in school</i>	como	<I learn English in school>
3.3.16.	<i>I have lived in Caracas</i>	como	<I have live in Caracas>

En la grabación de las listas de palabras (Anexo 1), la mayoría de los sujetos analizados demostraron poder pronunciar con bastante precisión las consonantes y grupos de consonantes posnucleares. Asimismo, demostraron conocer las reglas para la pronunciación de la terminación *-ed* del pasado de los verbos regulares y la terminación *-s/-es* para formar el plural y la tercera persona singular de los verbos. Los errores de debilitamiento y/o elisión de consonantes se realizaron con muchas de estas mismas palabras usadas en el habla conexas. Estos resultados parecen indicar que a pesar de conocer las reglas de formación de plurales, tercera persona del singular y pasado de los verbos regulares, y a pesar de poder articular estos grupos consonánticos complejos en palabras aisladas, los sujetos desconocen o no han logrado internalizar los procesos que sufren las consonantes posnucleares dentro del contexto lingüístico del habla conexas, procesos tales como el resilabeo. En la siguiente sección propondremos estrategias metodológicas para atender problemas de pronunciación durante todo el proceso de adquisición del idioma, para así darle tiempo al aprendiz a fijar los nuevos procesos fonéticos, de forma tal que los puedan aplicar automáticamente en el habla conexas.

#### 4. CONSIDERACIONES Y SUGERENCIAS PEDAGÓGICAS

Los problemas de pronunciación que persisten hasta finalizar un programa de estudio podrían reflejar la falta de un entrenamiento adecuado para entrenar los órganos del habla a los nuevos sonidos y procesos fonético-fonológicos del idioma que se aprende. En el caso de las consonantes posnucleares, por ejemplo, los músculos y nervios de los órganos del habla de un hispanohablante han estado acostumbrados por muchos años a producir sílabas abiertas en un porcentaje mayor que sílabas cerradas y las pocas consonantes que se encuentran en sílabas cerradas son debilitadas u omitidas; por ende, se necesita bastante entrenamiento muscular para pronunciar adecuadamente: (i) las consonantes que generalmente debilitamos en español, tales como la /s/ y /n/; (ii) las consonantes que no se encuentran en posición final de palabras en el español, que son prácticamente todas las consonantes del inglés; (iii) los grupos consonánticos de dos, tres y cuatro consonantes; (iv) aprender a simplificar los grupos consonánticos como lo hace un hablante nativo, sin omitir consonantes importantes para el reconocimiento de la palabra y para mantener los indicadores gramaticales; (v) aprender a entrelazar correctamente, en el habla conexas, palabras que terminan con márgenes silábicos simples y complejos.

En otras actividades psicomotoras, tales como el ballet, tocar el piano, nadar y hasta manejar, se toma el entrenamiento gradual y con mucho reciclaje como requisito indispensable para lograr el vínculo adecuado y automático entre el cerebro y los músculos del cuerpo; en la adquisición del sistema fonético de una lengua

extranjera, generalmente se toman en cuenta los procesos mentales pero no los psicomotores, a pesar de que se ha reconocido que “hasta cierto punto la enseñanza de la pronunciación tiene que ver más con gimnasia que con lingüística” (Stevens, 1991:96 traducción del autor). La enseñanza de la pronunciación se limita, por regla general, a la información fonética sobre el nuevo sonido del idioma, seguido de ejercicios en palabras, frases u oraciones para *ilustrar* la explicación dada. Este análisis e ilustración del nuevo sonido o proceso fonético se cubre generalmente, en un capítulo o dos de un libro de pronunciación y se espera que con esa instrucción el aprendiz logre ese vínculo entre el cerebro y los músculos de los órganos del habla y aplique los nuevos sonidos y procesos fonéticos del idioma en el habla espontánea. Al respecto también se ha dicho (Ellis, 1993) que los procesos analíticos en la adquisición de un lenguaje, tales como la conciencia articulatoria y ortográfica, son necesarias para las técnicas de monitoreo, para autocorregirse y para identificar el aspecto fonético de nuestros interlocutores, pero que éstos son simplemente procesos mentales que tienen que convertirse en actividad motora.

En trabajos anteriores (Chela-Flores, 2001; Chela-Flores, 2005; Chela-Flores, B. y Chela-Flores, G., 2001) se ha insistido en la necesidad de integrar la pronunciación a las actividades de producción oral y comprensión auditiva desde el inicio de la instrucción y a través de todo un programa de estudio para poder lograr ese vínculo entre el cerebro y los órganos del habla. Con la integración de la pronunciación en un programa de estudios se pueden presentar los nuevos sonidos del idioma de una forma gradual, tal como se hace con la gramática y vocabulario, y podemos ofrecer suficientes oportunidades para reciclarlos una y otra vez hasta que lleguen a automatizarse en el habla del aprendiz.

El incluir la pronunciación como parte integral de los cursos comunicativos se podría ver como una distracción a la adquisición de la gramática y vocabulario especialmente en los primeros niveles de enseñanza. Sin embargo, hemos sugerido que si los ejercicios de pronunciación están integrados a las actividades orales de un programa de estudio y cubren únicamente las necesidades fonéticas inmediatas, esta instrucción no tiene por qué interferir con el aprendizaje de la gramática y vocabulario de la unidad. Todo lo contrario, el utilizar el mismo vocabulario y estructuras gramaticales en los ejercicios de pronunciación refuerzan este vocabulario y estas estructuras, desde los primeros niveles de enseñanza; un ejercicio tal como 4.1 es típico de las primeras unidades de los textos de estudio del inglés y con este mismo ejercicio se podrían cubrir, por ejemplo, varios aspectos de la pronunciación de consonantes posnucleares: (i) la pronunciación de la letra <s> en ‘*excuse*’; (ii) la pronunciación de un sonido que no existe en el español, la letra <m> en ‘*name, Im*’; (iii) los grupos consonánticos <ts> en ‘*What’s*’, <rst>, en ‘*first*’, <st> en ‘*last*’, <ms> en ‘*name’s*’ y sobre todo comenzar a aprender a entrelazar palabras con márgenes silábicos simples y complejos como en *Im.Elizabeth, Im.Alice, My name’s.Elizabeth, My name’s.Alice*.

4.1. Practice the following dialogs using the names from the box to fill in the blank spaces. Pay attention to the pronunciation of final consonants.

1. A: What's your first/last name?

B: My \_\_\_\_\_ name's \_\_\_\_\_.

2. A: Excuse me, are you \_\_\_\_\_ ?

B: No, I'm not. I'm \_\_\_\_\_.

**FIRST /LAST NAMES**

Elizabeth Brown

Patrick Hill

Christie West

Alice Hughes

(Chela Flores, B. y Chela Flores, G. 2001: 85).

Si los aspectos fonéticos se practican sólo con el vocabulario y gramática de la unidad en cuestión, el estudiante podrá enfocar su atención más efectivamente a la pronunciación porque el contexto le es familiar y podrá apreciar la conexión que hay entre el ejercicio de pronunciación y la comunicación oral efectiva. La integración de la pronunciación a las actividades de producción oral y de comprensión auditiva que se realizan en los textos de estudio permitirá al aprendiz la ejercitación necesaria para adquirir de forma automática, por ejemplo, los procesos fonético-fonológicos que sufren las consonantes posnucleares dentro del contexto prosódico y lingüístico del habla conexas.

### ANEXO 1

- (i) Primero lea las siguientes listas de palabras para que se familiarice con ellas.
- (ii) Luego grábelas sin apresurarse entre una y otra. Puede disponer de todo el tiempo que desee y/o necesite. Si desea grabarlas una segunda vez puede hacerlo.
- (iii) Indique su nombre al inicio de la grabación.

<b>Grupo I</b>	<b>Grupo II</b>	<b>Grupo III</b>	<b>Grupo IV</b>
walked	systems	held	drastic
robbed	rules	speed	protest
dressed	words	think	respond
protested	takes	shore	foreign
picked	days	beach	accent
pulled	minutes	some	listen
stayed	Martha's	coast	along
stepped	sandwiches	large	relieve
dropped	fees	heard	efforts
grabbed	classes	most	conflict
ended	estimates	time	alarm
increased	lines	said	experience
involved	drinks	last	moment
proposed	reports	yard	written

## ANEXO 2

- (i) Primero lea los siguientes párrafos para que se familiarice con el vocabulario.
- (ii) Luego grábelos lentamente si desea pero manteniendo fluidez entre las palabras, enlazándolas debidamente. Puede disponer de todo el tiempo que desee y/o necesite. Si desea grabarlos una segunda vez puede hacerlo.
- (iii) Indique su nombre al inicio de la grabación.

### (Párrafo 1)

Learning to speak a foreign language fluently and without an accent isn't easy. In most educational systems, students spend many years studying grammatical rules, but they don't get much of a chance to speak. Arriving in a new country can be a frustrating experience. Although they may be able to read and write very well, they often find that they can't understand what people say to them. English is especially difficult because the pronunciation of words is not clearly shown by how they're written. But the major problem is being able to listen, think and respond in another language at a natural speed. This takes time and practice.

(Dauer, 1993:6)

### (Párrafo 2)

A large demonstration was held this morning in front of the administration building. Students were protesting a 50% increase in tuition fees proposed by the trustees of the university. Both undergraduate and graduate students objected strongly to the proposal. They boycotted classes and marched in picket lines, demanding that administrators take action to relieve the drastic financial crisis. There were conflicting reports of the number of people involved in the protest, but some estimates were as high as 2.000. The Associate Dean said that the situation was very delicate and that increased efforts would be made to resolve the conflict.

(Dauer, 1993:78)

## ANEXO 3

- (i) Primero lea los siguientes diálogos para que se familiarice con el vocabulario.
- (ii) Luego grábelos lentamente si desea pero manteniendo fluidez entre las palabras, enlazándolas debidamente. Puede disponer de todo el tiempo que desee y/o necesite. Si desea grabarlos una segunda vez puede hacerlo.
- (iii) Indique su nombre al inicio de la grabación.

### (Diálogo 1)

A: Hi, Bob. Gee, I haven't seen you in a while. How are you doing?

B: Not so good. Unfortunately, I've had a bad cold for the last three or four days, and I feel a little tired. How about you? What have you been up to recently?

A: Well, I just came back from a weekend at the shore. Do you know Liz? She invited me out to her family's place on Martha's Vineyard.

B: Is her house on the beach or in town?

A: It's a few minutes away from a big beach on the south coast. We usually walked out there in the morning, brought sandwiches and soft drinks with us, and stayed out all day.

B: I've heard enough! Would you take me along some time?

A: With pleasure.

(Dauer, 1993:6)

**(Diálogo 2)**

A: A man just robbed a bank downtown. Have you heard about it?

B: You mean the one where a man dressed in a blue suit walked in and passed a note to the teller?

A: And she picked it up, looked around nervously, and stepped on the silent alarm.

B: Then she opened her drawer, pulled out some money, and dropped it on the floor.

A: While she bent over, the man threatened her with a gun, but the police arrived at that moment and grabbed him.

B: No, I don't know anything about it.

(Dauer, 1993:162)

**REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS**

- Bard, E.G., R.C. Shillcock & G. Altmann. 1988. "The recognition of words after their acoustic offsets in spontaneous speech: Effects of subsequent context". *Perception and Psychophysics*, 44, 395-408.
- Brown, H. 1994. *Principles of language learning and teaching* (2<sup>nd</sup> edition) NJ: Prentice Hall.
- Canellada, M.J. y J.K. Madsen. 1987. *Pronunciación del español*. Madrid: Editorial Castalia.
- Cutler, A. y S. Butterfield. 1992. "Rhythmic Cues to Speech Segmentation: Evidence from Juncture Misperception". *Journal of Memory and Language*, 31, 218-236.
- Cutler, A. y D.M. Carter. 1987. The predominance of strong initial syllables in the English vocabulary. *Computer Speech and Language*, 2, 133-142.
- Chela-Flores, B. 1996. "Native language interference and the syllable structure in English: fortition and lenition processes". *Lenguas Modernas* 23, 181-190.
- , 2001. "Pronunciation and Language Learning: An Integrative Approach". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, XXXIX, pp. 85-101.
- , 2005. "Comprensión auditiva, producción oral y pronunciación: una integración necesaria en cursos comunicativos". Ponencia presentada en XIV Congreso Internacional del Español como lengua extranjera, Oviedo.
- Chela-Flores, G. 1983. "Is there a preferred state in phonology?" *Neuphilologische Mitteilungen* 4/LXXXIV.
- , 1987. "El español antillano de Venezuela: Problemas de norma formal y fuerza segmental". *Neuphilologische Mitteilungen* 4/ LXXXVIII.



- . 1995. "Normality, naturalness and other constraints on phonological change". *Neuphilologische Mitteilungen* XCVI.
- Chela-Flores, B. y G. Chela-Flores. 2006. *Dimensiones fonetológicas del español*. Maracaibo: Universidad del Zulia: Ediciones del Vice Rectorado Académico.
- Chela-Flores, B.; G. Chela-Flores e I. Palencia. 2002. *Habla pública: De lo pragmático a lo fónico*. Caracas: Fondo Editorial Tropykos.
- Chela-Flores, B. y G. Chela-Flores. 2001. *Fundamentals in Teaching Pronunciation*. Illinois, USA: Delta Systems Co, Inc.
- Dauer, R. 1993. *Accurate English – A Complete Course in Pronunciation*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents.
- Ellis, R. 1993. The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27:91-113.
- Finch, D. y H. Ortiz-Lira. 1982. *A course in English phonetics for Spanish speakers*. London: Heinemann Educational Books.
- Grosjean, F. 1985. The recognition of words after their acoustic offset: Evidence and implications. *Perception and Psychophysics*, 38, 299-310.
- Guitart, J.M. 2004. *Sonido y sentido: Teoría y práctica de la pronunciación del español contemporáneo*. Washington D.C.: Georgetown University Press.
- Lado, R. 1957. *Linguistics across cultures*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Luce, P.A. 1986. A computational analysis of uniqueness points in auditory word recognition. *Perception and Psychophysics*, 30, 155-158.
- Major, R. 1987. A model of interlanguage phonology. En G. Ioup y S. Weinberger (Eds.). 1987. *Interlanguage phonology: The acquisition of a second language sound system*: 101-124. New York: Newbury House/Harper y Row.
- Shillcock, R.C.; E.G. Bard y F. Spensley. 1988. Some prosodic effects on human word recognition in continuous speech. *Proceedings of SPEECH '88* (Seventh Symposium of the Federation of Acoustic Societies of Europe), Edinburgh (pp. 819-826).
- Strevens, P. 1991. A rationale for teaching pronunciation: the rival virtues of innocence and sophistication. En A. Brown (Ed.) *Teaching English Pronunciation: A book of readings*. 96-103. London: Longman.
- Tarone, E. 1987. A model for interlanguage phonology. In G. Ioup and S. Weinberger (Eds.), *Interlanguage Phonology. The acquisition of a second language sound system*. Cambridge: Newbury House Publishers.