



TESIS DOCTORAL

**ANÁLISIS DE LA INFLUENCIA DE UNA PRIMERA Y SEGUNDA LENGUA
EN LA ADQUISICIÓN DE LA FONOLOGÍA DE UNA TERCERA: UN
ESTUDIO COMPARATIVO DE LAS CONSONANTES OCLUSIVAS Y
AFRICADAS DEL ESPAÑOL, INGLÉS Y ALEMÁN**

Susana Vioque Rocha

Dirigida por: Dr. Víctor Pavón Vázquez

Dr. Antonio Calañas Continente

**UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA
2015**

TITULO: *Análisis de la influencia de una primera y segunda lengua en la adquisición de la fonología de una tercera: un estudio comparativo de las consonantes oclusivas y africadas del español, inglés y alemán*

AUTOR: *Susana Vioque Rocha*

© Edita: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba. 2016
Campus de Rabanales
Ctra. Nacional IV, Km. 396 A
14071 Córdoba

www.uco.es/publicaciones
publicaciones@uco.es

**TÍTULO DE LA TESIS:**

Análisis de la influencia de una primera y segunda lengua en la adquisición de la fonología de una tercera: un estudio comparativo de las consonantes oclusivas y africadas del español, inglés y alemán

DOCTORANDO/A:

Susana Vioque Rocha

INFORME RAZONADO DEL/DE LOS DIRECTOR/ES DE LA TESIS

(se hará mención a la evolución y desarrollo de la tesis, así como a trabajos y publicaciones derivados de la misma).

La tesis que se presenta se incardina dentro del contexto general de análisis de los procesos que conducen al aprendizaje de la fonología de una lengua extranjera, en particular en lo que se refiere al aprendizaje de determinados elementos fonético-fonológicos de señalada dificultad y que influyen notablemente en la inteligibilidad. La atención a la enseñanza de la pronunciación de una lengua extranjera todavía se encuentra por debajo de la que se le presta por ejemplo a otros dominios del lenguaje por lo que el presente trabajo posee un carácter innovador dado que se adentra en un aspecto poco estudiado, la producción de las consonantes oclusivas y africadas, pero sobre todo porque aborda las dificultades que entraña su enseñanza desde una perspectiva multilingüe, comparando las características que requiere su producción en tres lenguas distintas, la lengua materna de los aprendices y dos lenguas extranjeras. Su carácter innovador se encuentra también marcado por el hecho de que analiza la influencia de los distintos procesos de transferencia, positivos y sobre todo negativos, no solo desde una perspectiva dual entre la lengua materna y la segunda lengua extranjera que se aprende (alemán), sino analizando la influencia de esos mismos procesos provenientes de una primera lengua extranjera (inglés) que se encuentra en un proceso de consolidación más avanzado. En esta tesis se aborda por tanto cuál es el grado de influencia y los procesos que la determinan no solo de la lengua materna sino de una primera lengua extranjera en el aprendizaje de la pronunciación de una segunda lengua extranjera. Para la realización de este análisis se han ponderado y evaluado una serie de variables de gran incidencia en el proceso de aprendizaje de la fonología, en particular la relación entre la competencia lingüística general y los procesos de transferencia en curso entre las tres lenguas, el tipo de actividad que se realice a la hora de pronunciar los sonidos estudiados, el grado de influencia dependiendo de la similitud fonético-fonológica entre los sonidos de las tres lenguas y el grado de influencia dependiendo del tipo de sonido (oclusivo o africado) que se esté aprendiendo. Junto a todo ello, la presente investigación pretende asimismo elaborar una conclusiones de carácter pedagógico que ayuden a estructurar y organizar la enseñanza de estos sonidos de una forma más efectiva. Así pues, los resultados obtenidos se han utilizado para realizar una serie de sugerencias de carácter metodológico que pueden ayudar a enfocar en general la enseñanza de la pronunciación de forma más correcta y en particular la enseñanza de los sonidos oclusivos y africados de la lengua alemana.

La autora en primer lugar realiza una exhaustiva descripción de los distintos modelos explicativos de cómo se produce la adquisición y el aprendizaje de la

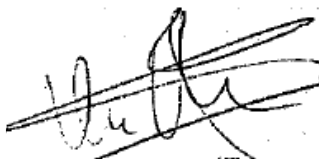
fonología de un lengua extranjera. A partir de la revisión de esta base teórica, se adentra en analizar de forma detallada los distintos enfoques y modelos explicativos de los procesos de adquisición de la fonología y, asimismo, de los diferentes enfoques que han modelado el aprendizaje de la pronunciación y que se han venido utilizando a lo largo de la historia. Más adelante, nos ofrece una aquilatada revisión de los distintos tipos de influencias que tienen lugar en contextos en los que son dos lengua y no una sola las que influyen la adquisición de una tercera, en particular entre las tres lenguas que entran en juego en este estudio, la lengua materna (español), la primera lengua extranjera (inglés) y la segunda lengua extranjera (alemán). Y finalmente, todavía dentro de lo que serían los fundamentos teóricos de esta investigación, se ofrece una detallada descripción del elemento fonético-fonológico estudiado, las consonantes oclusivas y africadas en las tres lenguas, español, inglés y alemán. Se trata de un capítulo de gran relevancia para, a través de la comparación entre sus características fonético-fonológicas, entender la importancia que estos elementos segmentales tienen para la corrección y la inteligibilidad.

En lo que concierne a su carácter científico, el estudio aportado constituye un buen ejemplo de investigación educativa puesto que presenta un modelo investigador de tipo cuasi-experimental en el que los datos son cuantitativos y los procesos de toma de datos son altamente explícitos, con un control de las variables que no puede ser considerado de alto nivel ya que el contexto en el que tiene lugar es un contexto académico. La investigación es asimismo de carácter práctico ya que ha sido llevada a cabo con grupos reales debido a las condiciones reales del entorno académico, en el que se contrastan los resultados obtenidos por una instrucción formal basada en un modelo de instrucción teórico-práctica con un grupo de aprendices a los que se les ha analizado comparando los resultados de unas pruebas iniciales y unas finales para determinar el grado de progresión una vez expuestos a un tratamiento pedagógico sobre la naturaleza de los elementos fonético-fonológicos estudiados. Este modelo de investigación permite indagar sobre el papel desempeñado por la instrucción en el aprendizaje de la fonología de la LE y ayuda a identificar un número de cuestiones relacionadas con el efecto que produce este tipo de instrucción empleada para alcanzar mayores logros en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por otro lado la investigación cuenta con unos objetivos y unas hipótesis bien definidas, unos instrumentos de recogida de datos válidos y fiables, un análisis exhaustivo y una discusión bien razonada, destacando especialmente su valor aplicado como generadores de sugerencias curriculares, metodológicas y relacionados con la enseñanza de estas consonantes y de la pronunciación de lengua inglesa en general. Así pues, sostenemos que el trabajo muestra una alta capacidad investigadora por la metodología de la investigación utilizada, la fundamentación teórica del tema de estudio y de las hipótesis formuladas, la amplitud del estudio empírico y la discusión de los resultados que aporta.

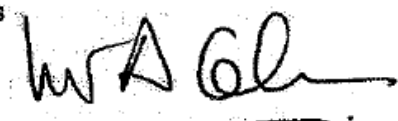
Por todo lo expuesto, entendemos que el trabajo cumple los requisitos exigidos para un trabajo de estas características, por lo que se autoriza la presentación de esta tesis doctoral.

Córdoba, 22 de noviembre de 2015

Firma de los directores



Fdo.: Víctor Pavón Vázquez



Fdo.: José A. Calañas Continente

AGRADECIMIENTOS

En un periodo tan dilatado como el que va desde la realización de las primeras grabaciones para esta investigación hasta el momento de escribir estas líneas, muchas son las personas que de alguna forma han contribuido, cada uno a su forma en mayor o menor medida, a que este trabajo se hiciera realidad. En este apartado quisiera hacerles un pequeño homenaje dándoles las gracias a todas ellas.

Deseo mostrar mi profundo agradecimiento tanto al Dr. Víctor Pavón Vázquez como al Dr. Antonio Calañas Continente, ambos directores de esta tesis por haber aceptado dirigir este proyecto que supuso el punto de partida de esta investigación. La calidad de todos los consejos realizados por los dos codirectores, sus recomendaciones y sugerencias han contribuido enormemente al enriquecimiento de este trabajo. Su apoyo incondicional durante todo este tiempo ha sido vital en ciertas ocasiones y el empuje necesario para seguir adelante.

Quisiera hacer también partícipe de mi agradecimiento al Dr. Antonio Raigón coordinador del área de inglés y alemán de *Ucoidiomas* durante el año académico 2008-2009 por permitir que realizara mis grabaciones a los alumnos del centro. Y agradecer a todos y cada uno de los alumnos de *Ucoidiomas* de alemán por su tiempo, su disposición y esmero en realizar las actividades de pronunciación lo mejor que han podido, ya que han contribuido a dar forma al corpus que conforma la base práctica de esta investigación.

Me gustaría dar las gracias a mis antiguos compañeros de *Ucoidiomas*, como también a mis actuales compañeros de la Facultad de Filosofía y Letras que siempre han tenido alguna palabra de ánimo y aliento para mi trabajo, empuje esencial para seguir adelante y nunca desistir en el camino. En especial al Dr. Javier Perea por sus inestimables consejos en cuanto a la bibliografía de la fonética y fonología de la lengua española, a la Dra. María Martínez-Atienza por permitir actualizarme en la ortografía del español con sus incalculables consejos y al Dr. Juan Luis Pérez de Luque por siempre realizar esos consejos imprescindibles que no aparecen en ningún lugar de forma escrita sino que proceden de la misma experiencia.

Por último pero no menos importante, gracias a todos mis amigos que con paciencia han soportado mis prolongados encierros y por brindarme su gran apoyo. Quisiera darle las gracias de forma muy especial a mi familia porque han sido el pilar fundamental en el que he encontrado en todo momento su apoyo incondicional en los momentos más difíciles y arduos de esta investigación, por creer en mí y comprender las largas horas de trabajo que he tenido que dedicar a esta investigación y que, inevitablemente, he restado de su tiempo.

A todos vosotros, gracias de verdad de todo corazón.

ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	21
2. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DENTRO DEL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA.....	31
2.1. La importancia de la pronunciación	31
2.2. La enseñanza de la pronunciación a través de la historia.....	38
2.2.1. Los precursores	38
2.2.2. El Método Directo y los enfoques naturalistas.....	41
2.2.3. El Movimiento de Reforma.....	45
2.2.4. El Método Audiolingüístico	47
2.2.5. La década de los años 60 y 70.....	49
2.2.6. La pronunciación en nuestros días: la enseñanza comunicativa de las lenguas	52
2.3. Uso de la instrucción formal específica en pronunciación.....	59
2.3.1. La preparación del profesor.....	64
3. MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS SOBRE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS	69
3.1. Modelos de pronunciación.....	70
3.1.1. ¿Qué modelo elegir en la enseñanza de idiomas?	70
3.1.2. Variantes y registros del lenguaje	72
3.2. Estudios contrastivos	76
3.2.1. Antecedentes e inicios.....	76
3.2.2. Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado.....	77
3.2.3. Hipótesis del Análisis Contrastivo (versión débil).....	80
3.3. Análisis de Errores	81
3.3.1. Definición de error y tipos de errores.....	81
3.3.2. Metodología del Análisis de Errores	83
3.3.2.1. Descripción de los errores	83
3.3.2.2. Causas de los errores	88
3.4. “Teoría del Monitor” de Krashen	95
3.4.1. La hipótesis de la diferenciación entre Adquisición y Aprendizaje.....	96
3.4.2. La hipótesis del Orden Natural.....	97
3.4.3. La Hipótesis del Monitor.....	98
3.4.3.1. Definición de la Hipótesis del Monitor	98
3.4.3.2. Variación individual en el uso del Monitor	100
3.4.3.3. Implicaciones didácticas del uso del Monitor	101
3.4.4. La hipótesis del <i>Input</i> o Insumo	102

3.4.5. El Filtro Afectivo	102
3.5. La hipótesis de la Interlengua.....	103
3.5.1. Procesos de transferencia y de desarrollo	103
3.5.2. Transferencia: positiva y negativa.....	108
4. TRILINGÜISMO EN EL AULA/ ENSEÑANZA DE TERCERAS LENGUAS/ INFLUENCIA DE TERCERAS LENGUAS.....	119
4.1. Multilingüismo: desarrollo histórico	120
4.2. Desde la adquisición de segundas lenguas hacia la adquisición de terceras lenguas.....	122
4.3. Definiciones y cuestiones terminológicas	123
4.4. Complejidad y diversidad de la adquisición de terceras lenguas	126
4.5. Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de terceras lenguas.....	129
4.5.1. La influencia interlingüística y su definición.....	130
4.5.2. Tipos de influencia interlingüística.....	131
4.5.3. Factores en la influencia interlingüística.....	134
4.5.3.1. La distancia lingüística	135
4.5.3.2. El nivel de competencia lingüística.....	137
4.5.3.3. El estado de la L2	138
4.5.3.4. Otros factores.....	140
5. DESCRIPCIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICAS DE LAS CONSONANTES OCCLUSIVAS Y AFRICADAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, INGLESA Y ALEMANA.....	141
5.1. Características de las consonantes oclusivas y africadas.....	142
5.1.1. Características de las consonantes oclusivas.....	142
5.1.2. Características de las consonantes africadas	147
5.2. Descripción de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española ...	149
5.2.1. Características de las consonantes oclusivas españolas	149
5.2.2. Características de las consonantes africadas españolas.....	160
5.3. Descripción de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua inglesa	162
5.3.1. Características de las consonantes oclusivas inglesas.....	162
5.3.2. Características de las consonantes africadas inglesas	178
5.4. Descripción de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua alemana	185
5.4.1. Características de las consonantes oclusivas alemanas.....	185
5.4.2. Características de las consonantes africadas alemanas	197
5.5. Comparación de las consonantes africadas en las tres lenguas	202
5.5.1. Sonidos que coinciden en las tres lenguas	202
5.5.2. Sonidos que no coinciden en las tres lenguas	203
5.5.3. Áreas problemáticas en la pronunciación de las consonantes africadas inglesas y alemanas	204
5.6. Comparación de las consonantes oclusivas en las tres lenguas.....	205

5.6.1. Áreas problemáticas en la pronunciación de las consonantes oclusivas inglesas y alemanas	207
5.7. La aspiración.....	208
5.7.1. Descripción del fenómeno de la aspiración.....	208
5.7.2. Diferencias y similitudes entre las tres lenguas	212
5.7.2.1. Comparación del fenómeno de la aspiración en la lengua inglesa y la lengua alemana	213
5.7.2.2. Descripción de la aspiración en la lengua española	215
5.7.2.3. Comparación de la aspiración en lengua española con la lengua inglesa y la lengua alemana	223
6. DISEÑO EXPERIMENTAL.....	225
6.1. Objetivo general y objetivos específicos	225
6.2. Hipótesis	226
6.2.1. Hipótesis en relación con el nivel de competencia lingüística general	226
6.2.2. Hipótesis con respecto a las actividades y pruebas realizadas	227
6.2.3. Hipótesis en cuanto a la similitud o diferencia entre las tres lenguas	228
6.2.4. Hipótesis por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3 ..	228
6.3. Características de la investigación.....	229
6.3.1. Enfoques sintéticos y analíticos	231
6.3.2. Objetivos heurísticos y deductivos.....	232
6.3.3. Grado de control y manipulación del contexto de la investigación	232
6.3.4. Datos y recopilación de datos	234
6.4. Metodología.....	236
6.4.1. Sujetos	237
6.4.2. Temporización.....	237
6.4.3. Instrumentos de medida	237
6.4.4. Cuestionario	238
6.4.5. Pruebas	241
6.4.5.1. Prueba de nivel	241
6.4.5.2. Ejercicios de pronunciación	242
6.4.5.2.1. Ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa.....	242
6.4.5.2.2. Ejercicios de pronunciación en lengua alemana.....	245
7. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS	251
7.1. Presentación de los resultados y análisis estadístico	251
7.1.1. Ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa.....	251
7.1.1.1. Resultados de pronunciación por actividad y prueba	251
7.1.1.2. Resultados de pronunciación por sonidos	259
7.1.2. Ejercicios de pronunciación de la lengua alemana.....	269
7.1.2.1. Resultados de pronunciación por actividad y prueba	269

7.1.2.2. Resultados de pronunciación por sonidos	277
7.2. Interpretación de los resultados obtenidos.....	293
7.2.1. Resumen y comentario de los resultados obtenidos.....	294
7.2.1.1 En la lengua inglesa.....	294
7.2.1.1.1. Resumen de los resultados obtenidos por niveles	294
7.2.1.1.2. Resumen de los resultados obtenidos por actividad y prueba	296
7.2.1.1.3. Resumen de los resultados obtenidos en los sonidos oclusivos sordos y los sonidos africados.....	299
7.2.1.2. En la lengua alemana.....	305
7.2.1.2.1. Resumen de los resultados obtenidos por niveles	305
7.2.1.2.2. Resumen de los resultados obtenidos por actividad y prueba	308
7.2.1.2.3. Resumen de los resultados obtenidos en los sonidos oclusivos sordos y los sonidos africados.....	311
7.3.1. Comparación de los resultados obtenidos en la lengua inglesa y la lengua alemana.....	320
7.3.1.1. Comparación de los resultados obtenidos por niveles.....	321
7.3.1.2. Comparación de los resultados obtenidos por actividad y prueba.....	322
7.3.1.3. Comparación de los resultados obtenidos en los sonidos oclusivos sordos y en los sonidos africados.....	323
8. CONCLUSIONES.....	329
8.1. Resumen del objetivo general y de los objetivos específicos.....	330
8.2. Conclusiones con respecto a las hipótesis planteadas	332
8.2.1. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general. 332	
8.2.1.1. La primera hipótesis: mayor competencia lingüística general	332
8.2.1.2. La segunda hipótesis: menor competencia lingüística general.....	336
8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas.....	343
8.2.2.1. La primera hipótesis: mejores resultados en la prueba final	343
8.2.2.2. La segunda hipótesis: menos errores en los pares mínimos	346
8.2.2.3. La tercera hipótesis: mayores dificultades en las conversaciones.....	349
8.2.3. Conclusiones en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas.....	355
8.2.3.1. La primera hipótesis: menos dificultad en menores diferencias articulatorias	355
8.2.3.2. La segunda hipótesis: mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias	356
8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3	362
8.3. Implicaciones didácticas: herramientas útiles de aplicación en el aula.....	369
8.3.1. Sugerencias y recomendaciones pedagógicas en cuanto a las consonantes oclusivas inglesas y alemanas [p ^h , t ^h , k ^h].....	371

8.3.2. Sugerencias y recomendaciones pedagógicas en cuanto a las consonantes africadas inglesas /tʃ, dʒ/ y alemanas /pf, ts/	372
8.4. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación	373
9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	377
10. ANEXOS	409
Anexo I: Cuestionario para la lengua inglesa y la lengua alemana	409
Anexo II: Prueba de nivel <i>Quick placement test</i>	411
Anexo III: Temporización	421
Anexo IV: Plantilla de los ejercicios de pronunciación de inglés	423
Anexo V: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa en la prueba inicial	427
Anexo VI: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa en la prueba final	451
Anexo VII: Plantilla de los ejercicios de pronunciación de alemán	469
Anexo VIII: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua alemana en la prueba inicial	473
Anexo XIX: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua alemana en la prueba final	519

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1. Relación entre los procesos de interferencia y los procesos de desarrollo en cuanto al transcurso del tiempo (Major, 1987:103).....	104
Figura 2. Relación entre los procesos de interferencia y los procesos de desarrollo con respecto a la varianza estilística (Major, 1987:107).....	106
Figura 3. Grado de acento (Major, 1987:109).....	107
Figura 4. Ejemplos de transferencia positiva y transferencia negativa convergente y divergente (Tarone, 1987:71).	111
Figura 5. Símbolos fonéticos de los segmentos oclusivos orales sordos y sonoros (Laver, 1994:206).....	143
Figura 6. Contrastes en el VOT (Hualde, 2005:139).....	146
Figura 7. Las consonantes oclusivas sordas y sonoras de la lengua española (Hualde, 2005:139).....	153
Figura 8. Oposiciones mínimas de los fonemas oclusivos ingleses (Gimson, 2001:151).	162
Figura 9. Diferencias en el VOT en la lengua inglesa de lead, leader, done, stun, ton (los bordes inferiores indican la sonoridad) (Gimson, 2001:153).....	165
Figura 10. Distribución homorgánica de secuencias de oclusiva más fricativa Gimson (2001:172).	179
Figura 11. Fonemas consonánticos oclusivos de la lengua alemana y sus pares mínimos (Wiese, 2011:46-47).	186
Figura 12. Los cuatro parámetros en la investigación de segundas lenguas según Seliger y Shohamy (1989:41).	231
Figura 13. La investigación experimental y los parámetros de investigación según Seliger y Shohamy (1989:136).	235
Figura 14. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba inicial.	252
Figura 15. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba inicial.	253
Figura 16. Resultados obtenidos en los textos de la prueba inicial.	254
Figura 17. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba inicial.	255
Figura 18. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba final.....	256
Figura 19. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba final.	257
Figura 20. Resultados obtenidos en los textos de la prueba	258

Figura 21. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba final.	259
Figura 22. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p ^h] de la prueba inicial.	260
Figura 23. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t ^h] de la prueba inicial.	261
Figura 24. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k ^h] de la prueba inicial.	262
Figura 25. Resultados obtenidos en la consonante africada [tʃ] de la prueba inicial. ...	263
Figura 26. Resultados obtenidos en la consonante africada [dʒ] de la prueba inicial. .	264
Figura 27. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p ^h] de la prueba final.	265
Figura 28. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t ^h] de la prueba final.	266
Figura 29. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k ^h] de la prueba final.	267
Figura 30. Resultados obtenidos en la consonante africada [tʃ] de la prueba final.	268
Figura 31. Resultados obtenidos en la consonante africada [dʒ] de la prueba final.	269
Figura 32. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba inicial.	270
Figura 33. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba inicial.	271
Figura 34. Resultados obtenidos en los textos de la prueba inicial.	272
Figura 35. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba inicial.	273
Figura 36. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba final.	274
Figura 37. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba final.	275
Figura 38. Resultados obtenidos en los textos de la prueba final.	276
Figura 39. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba final.	277
Figura 40. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.	278
Figura 41. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p ^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.	279
Figura 42. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.	280
Figura 43. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t ^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.	281

Figura 44. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.....	282
Figura 45. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k ^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.	283
Figura 46. Resultados obtenidos en la consonante africada [pf] de la prueba inicial...	284
Figura 47. Resultados obtenidos en la consonante africada [ts] de la prueba inicial....	285
Figura 48. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.	286
Figura 49. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p ^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.....	287
Figura 50. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.	288
Figura 51. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t ^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.....	289
Figura 52. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.	290
Figura 53. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k ^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.....	291
Figura 54. Resultados obtenidos en la consonante africada [pf] de la prueba final.	292
Figura 55. Resultados obtenidos en la consonante africada [ts] de la prueba final.	293
Figura 56. Resultados obtenidos por niveles en la prueba inicial.	294
Figura 57. Resultados obtenidos por niveles en la prueba final.	295
Figura 58. Comparación de los resultados obtenidos por niveles en ambas pruebas...	296
Figura 59. Resultados obtenidos por actividad en la prueba inicial.	297
Figura 60. Resultados obtenidos por actividad en la prueba final.....	298
Figura 61. Comparación de los resultados obtenidos por actividad en ambas pruebas.	299
Figura 62. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] de la prueba inicial.	300
Figura 63. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] de la prueba final.....	301
Figura 64. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en ambas pruebas.	302

Figura 65. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ] de la prueba inicial.	303
Figura 66. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ] de la prueba final.	304
Figura 67. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ] en ambas pruebas.....	305
Figura 68. Resultados obtenidos por niveles en la prueba inicial.	306
Figura 69. Resultados obtenidos por niveles en la prueba final.	307
Figura 70. Comparación de los resultados obtenidos por niveles en ambas pruebas...	308
Figura 71. Resultados obtenidos por actividad en la prueba inicial.	309
Figura 72. Resultados obtenidos por actividad en la prueba final.	310
Figura 73. Comparación de los resultados obtenidos por actividad en ambas pruebas.	311
Figura 74. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.....	312
Figura 75. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.	313
Figura 76. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.	314
Figura 77. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.....	315
Figura 78. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en los ejercicios de pronunciación en ambas pruebas.....	316
Figura 79. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en las posiciones silábicas en ambas pruebas.	317
Figura 80. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts] de la prueba inicial.	318
Figura 81. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts] de la prueba final.	319
Figura 82. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts] en ambas pruebas.....	320
Figura 83. Comparación de los resultados obtenidos por niveles en ambos idiomas. .	321

Figura 84. Comparación de los resultados obtenidos por actividad y prueba en ambos idiomas.	322
Figura 85. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en ambos idiomas.....	323
Figura 86. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ, pf, ts].....	324
Figura 87. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en menores diferencias articulatorias en ambos idiomas.....	325
Figura 88. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ].....	326
Figura 89. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p ^h , t ^h , k ^h] en mayores diferencias articulatorias en ambos idiomas.....	327
Figura 90. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts].	328
Figura 91. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mayor competencia lingüística general.....	334
Figura 92. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mayor competencia lingüística general.....	336
Figura 93. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menor competencia lingüística general.....	338
Figura 94. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menor competencia lingüística general.....	340
Figura 95. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general	342
Figura 96. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final.....	344
Figura 97. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final.....	346
Figura 98. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos.....	347
Figura 99. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos.....	349
Figura 100. Resultados del análisis de la tercera hipótesis de mayores dificultades en la conversación.....	350

Figura 101. Resultados del análisis de la tercera hipótesis de mayores dificultades en la conversación.	352
Figura 102. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas.	354
Figura 103. Resultados del análisis de la primera hipótesis menos dificultad en menores diferencias articulatorias.....	356
Figura 104. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias	358
Figura 105. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias.	360
Figura 106. Conclusiones en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas.....	361
Figura 107. Resultados del análisis de mayor influencia tanto de la L1 como de la L2.	366
Figura 108. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3.	368

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

- A1: Hablante básico principiante
A2: Hablante básico elemental
AC: Análisis Contrastivo
AE: Análisis de Errores
AFI: Alfabeto Fonético Internacional
ASL: Adquisición de Segundas Lenguas
ATL: Adquisición de Terceras Lenguas y Lenguas Adicionales
B1: Nivel Umbral. Hablante independiente intermedio
B2: Hablante independiente intermedio alto
C1: Hablante proficiente de competencia operativa efectiva o avanzada
C2: Hablante proficiente de dominio o competencia
CLI: Crosslinguistic influence
CLL: Community Language Learning
DAL: Dispositivo de Adquisición del lenguaje
ECL: Enseñanza Comunicativa de la Lengua
ELT: English Language Teaching
HAC: Hipótesis del Análisis Contrastivo
IL: Interlengua
ILL: Influencia interlingüística
IPA, International Phonetic Association
L1: Lengua materna, lengua nativa
L2: Primera lengua extranjera, segunda lengua
L3: Segunda lengua extranjera, tercera lengua
LAD: Language Acquisition Device
MCREL: Marco Común Europeo de Referencia para las lenguas; aprendizaje, enseñanza y evaluación
PF = Prueba final
PI = Prueba inicial
RP: Received Pronunciation
SLA: Second Language Acquisition
TLA: Third or Additional Language Acquisition
UCO: Universidad de Córdoba
UE: Unión Europea
VOT, Voice Onset Time

1. INTRODUCCIÓN

En una clase de lengua extranjera a menudo no existe el tiempo suficiente para dedicarse en profundidad a la pronunciación pero tenemos que tener en cuenta que aunque para la lengua escrita no sea un elemento imprescindible en el ámbito de la expresión oral adquiere mayor importancia (Rausch y Rausch, 1993:11). Tradicionalmente se ha considerado a la pronunciación como un componente de menor importancia en comparación con las áreas de gramática o el vocabulario y no ha recibido la misma atención que los otros componentes lingüísticos (Pavón, 2000). Sin embargo, en nuestros días sí que parece que se encuentra valorada en su justa medida ya que no solo es importante *lo que* decimos sino también y sobre todo *cómo* lo decimos (Gimson, 1989; Roach, 2009; Celce-Murcia, Brinton y Snow, 2013). Si no se perciben ni tampoco se producen las palabras y los enunciados con precisión será muy difícil entender el significado de lo que se quiera expresar. Por tanto, es aconsejable que los aprendices logren un nivel de pronunciación que les haga no solo inteligibles a los oídos de los oyentes, sino más bien “confortablemente inteligibles” (Windsor Lewis, 1969) alcanzando una pronunciación más avanzada de la que nos proporciona una simple inteligibilidad, contribuyendo así a que la comunicación con hablantes de esa lengua nativos o no nativos se lleve a cabo de forma efectiva.

Nuestro estudio se inserta dentro del ámbito de la enseñanza de la pronunciación ya que el fin último de la misma es aplicar las conclusiones a la labor docente tanto de aquellos profesores que imparten una lengua extranjera al igual que de aquellos que de forma más específica imparten alguna asignatura relacionada con la pronunciación o con la descripción fonético-fonológica de la lengua. Como veremos en nuestro recorrido histórico por los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras, la enseñanza de la pronunciación ha brillado por su ausencia en algunos de ellos como por ejemplo en el Método Gramática-Traducción, mientras que en otros ha sido la clave fundamental del método en sí como en el Método Audiolingüe u Oral. Hoy en día la enseñanza de la pronunciación juega un papel decisivo en los enfoques comunicativos ya que desde el principio es primordial que los aprendices adquieran una pronunciación que sea tanto correcta como inteligible para que la comunicación con hablantes nativos sea efectiva en

1. Introducción

cualquier situación comunicativa (Celce-Murcia *et al.* 1996:5-7). Con el fin de dotar a nuestros estudiantes de una pronunciación correcta e inteligible la instrucción formal específica en pronunciación debe realizarse en el aula de forma integrada, es decir, practicar la pronunciación en varias actividades de aprendizaje y no de una forma aislada (Kenworthy, 1997:113-114). Así al integrar el aprendizaje la pronunciación en su propio aprendizaje controla su propia pronunciación haciendo especial hincapié en cómo pronuncian las palabras las personas nativas del idioma extranjero, mientras que el profesor debe únicamente corregir aquellas pronunciaciones incorrectas que sean cruciales para la inteligibilidad. Desde el comienzo de la adquisición de una segunda lengua es cuando se debería dedicar más atención específica a la enseñanza de la pronunciación para así evitar que los errores de pronunciación se fosilicen (Baker, 1982:1; Gimson, 2001:314) con actividades de práctica oral que se basan en la práctica imitativa sobre rasgos de pronunciación de gran importancia en términos comunicativos, en la práctica oral “ensayada” con textos y lectura, así como en la práctica “creativa” planeada o no que ayude a integrar los patrones sonoros aprendidos dentro de actividades de tipo natural o auténtico (Morley, 1994:82). En el caso de los aprendices adultos, aunque sus habilidades de imitación se encuentren algo más mermadas si las comparamos con la de los adolescentes o niños, la enseñanza de la nueva fonología se beneficiará de su capacidad analítica para hacerles despertar su interés por descubrir las áreas en las que falla su pronunciación. La ausencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos y la producción no simultánea de los sonidos africados son las áreas de dificultad que se analizan en la producción oral de los sujetos que participan en nuestro estudio. Las recomendaciones y sugerencias que se realizan en nuestro estudio para evitar cometer estos errores que afectan a la inteligibilidad (MacCarthy, 1978; Pennington, 1996) pueden ser aplicadas a la labor docente con el fin ayudar a otros aprendices a solucionar los problemas que pudieran aparecer a la hora de producir estos sonidos.

Un aprendiz adulto que adquiera su segunda lengua tras la pubertad es imposible que consiga una pronunciación similar a la de una persona nativa solo por exposición a la lengua sin un trabajo específico sobre la pronunciación (Tarone, 1987:80). El fenómeno del acento extranjero es tan antiguo como el propio aprendizaje de segundas lenguas (Wunder, 2011:105). En numerosos estudios se indica que el acento extranjero procede

de la lengua materna (García Lecumberri y Gallardo, 2003; Pyun, 2005; Ringbom, 1987), en otros estudios, sin embargo, se apuntan otras causas para el acento extranjero a la hora de adquirir una nueva lengua como la influencia de otras lenguas no nativas en la mente de un aprendiz (Hammarberg y Williams, 1993). Varios son los estudios que se han llevado a cabo sobre este tipo de influencia en la adquisición multilingüe, denominada influencia interlingüística, la mayoría de ellos en el ámbito del léxico (Cenoz, 2001; De Angelis y Selinker, 2001; Dentler, 2000; Dewaele, 1998; Ecke, 2001; Herwig, 2001; Möhle, 1989; Müller-Lancé, 2006; Vildomec, 1963) o en morfología y sintaxis (Bardel, 2006; Bardel y Falk, 2007; Flynn *et al.*, 2004; Gibson *et al.*, 2001; Hammarberg, 2001; Klein, 1995), mientras que escasean las investigaciones en el ámbito de la fonología (Gut, 2010; Hammarberg y Williams, 1993; Llama *et al.*, 2010; Pyun, 2005; Tremblay, 2007; Wrembel, 2010). Con nuestro estudio pretendemos contribuir con las conclusiones a este ámbito menos desarrollado analizando la influencia interlingüística de la L1 y la L2 en la adquisición de las consonantes oclusivas sordas y las consonantes africadas de la L3 con el fin de determinar qué lengua ejerce mayor influencia si la L1 o la L2 de los sujetos. Al igual que en los estudios dentro del área de la fonología (Gut, 2010; Hammarberg y Hammarberg, 1993, 2005; Hammarberg y Williams, 1993; Llama *et al.*, 2010; Pyun, 2005; Tremblay, 2011; Wrembel, 2010) nos centraremos en analizar una serie de factores o variables que interactúan con la influencia interlingüística y que además influyen en la relación entre las lenguas que intervienen en la producción de una L3 (Langegger-Noakes, 2011:11-12, 25) como el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos (L2, inglés y L3, alemán), así como el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación), pero además de todas ellas añadiremos también a la distancia lingüística para analizar si se transfieren a la lengua objeto (alemán, L3) más elementos de aquella lengua que se encuentra tipológicamente más cercana como la L2 (inglés) o por el contrario de la lengua que se encuentra tipológicamente más distante como la L1 (español). Además, compararemos nuestros resultados con aquellos logrados en algunas de estas investigaciones que analizan la adquisición de la aspiración en las consonantes oclusivas sordas (Llama *et al.*, 2010; Tremblay, 2011; Wunder, 2011) con el fin de determinar si coincidimos o no con los resultados alcanzados en estos estudios aunque los idiomas que se analicen sean distintos como en Tremblay (2011) y Llama *et al.*

1. Introducción

(2010), o sean iguales como en Wunder (2011) pero difieran en que la lengua alemana es la L1 y la lengua española es la L3.

Por tanto, el objetivo general de nuestro estudio es analizar las áreas de dificultad concerniente a la presencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos y la producción simultánea de los sonidos africados tanto de la lengua alemana como de la lengua inglesa en la producción oral de 21 sujetos con lengua materna española. Este análisis de errores nos servirá para determinar si estos influyen de una forma decisiva o no en los factores que contribuyen a la influencia interlingüística como la tipología lingüística, el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos, el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación).

Este estudio se encuentra dividido en dos grandes secciones, la primera sección conforma la parte teórica que se extiende desde el capítulo 2 al capítulo 5 y que sustenta la segunda parte más práctica formado por los restantes capítulos. A continuación haremos un recorrido por nuestro trabajo resaltando en cada párrafo lo más crucial de cada uno de los capítulos que se integran en nuestro estudio.

En el capítulo 2 comenzaremos a resaltar en primera instancia la importancia que debería poseer la pronunciación de una lengua extranjera ya que una mala pronunciación puede ocasionar problemas en la inteligibilidad, como también puede conllevar juicios negativos sobre la imagen del hablante e incluso resultar en reacciones no adecuadas por parte del oyente. Una vez que haya quedado fuera de toda duda de que una buena pronunciación en una lengua extranjera es de suma importancia, realizaremos un breve recorrido histórico a través de los métodos de enseñanza de pronunciación desde los precursores hasta la enseñanza comunicativa de las lenguas en nuestros días.

Dentro del capítulo 3 se abordará en un primer momento la cuestión sobre la elección del modelo de pronunciación más adecuado para la impartición de una lengua extranjera y se comentarán varias posibles respuestas según los diferentes autores. A continuación se expondrán varios factores que influyen en la varianza de la pronunciación

y que deben ser considerados a la hora de elegir el modelo de pronunciación más adecuado a emplear en la docencia de una lengua extranjera. En este capítulo detallaremos también aquellos modelos teóricos sobre adquisición de segundas lenguas que se van a emplear en nuestra investigación como los estudios contrastivos, el análisis de errores, la teoría o Modelo del Monitor de Krashen (1982) y el Modelo de Ontogenia de Major (1987). Los estudios contrastivos se precisarán para la comparación de los sonidos oclusivos sordos y africados de los tres idiomas objeto de estudio con el fin de establecer las similitudes y diferencias existentes entre ellos; el análisis de errores con el fin de identificar y describir los errores que cometen nuestros sujetos en la pronunciación de estos sonidos, además de ofrecer una posible explicación del por qué se cometen estas incorrecciones. De la teoría o modelo del monitor de Krashen (1982) utilizaremos la hipótesis del monitor para determinar si los sujetos realizan mejor los ejercicios de pares mínimos que los demás ejercicios de pronunciación al poseer más tiempo para prestar atención a la forma y si además exhiben una mejor pronunciación en las pruebas finales una vez que se les haya explicado las reglas de pronunciación de los sonidos objeto de estudio. En cuanto a los procesos de transferencia emplearemos el Modelo de Ontogenia de Major (1987) con el objetivo de analizar si la influencia de la lengua materna es más latente al principio de la adquisición de una segunda lengua y si los sujetos cometen menos errores en los pares mínimos que en una conversación informal, ya que en un texto formal los aprendices son capaces de evitar los procesos de interferencia, pero no en las conversaciones informales porque se presta más atención al contenido que a la forma.

En el capítulo 3 también definiremos qué se entiende por el concepto de transferencia y qué tipos de transferencia existen. Veremos que algunos autores como Brière (1968) y Vicente (2005) indican que existen en el plano fonético dos tipos de transferencia una positiva y otra negativa. Sin embargo Tarone (1987:71-72), aunque también distingue entre transferencia positiva y negativa, divide esta última en transferencia negativa convergente y transferencia negativa divergente. Además, veremos que la fonología es el ámbito en el que de forma más clara es posible que se perciban los procesos de transferencia aunque estos no sean los únicos que tienen lugar en la adquisición. Analizaremos también los aspectos que más se transfieren a la lengua del

aprendiz además de la importancia que posee la lengua materna según las lenguas implicadas en un estudio y el aspecto fonológico a tratar.

Dentro del capítulo 4 haremos en primera instancia un breve recorrido histórico desde los años 30 del siglo pasado hasta nuestros días con el fin de poder determinar en qué época se ha comenzado a hablar sobre el multilingüismo, cuáles fueron los autores destacados que lo hicieron y cómo han cambiado los estudios de trabajar con dos lenguas a investigar sobre más de dos lenguas. En cuanto al concepto de multilingüismo ofreceremos varias definiciones según el punto de vista de distintos autores y analizaremos una serie de incongruencias terminológicas con respecto a los conceptos de la adquisición de segundas lenguas y el bilingüismo frente a la adquisición de terceras lenguas y el multilingüismo, como también la dificultad de determinar a qué se refieren exactamente la L1, L2, L3 o Ln según la definición que ofrezca cada autor. También expondremos la complejidad y la diversidad existente en la adquisición de terceras lenguas haciendo comparación con la adquisición de segundas lenguas y describiremos tanto a los usuarios como a los aprendices con los que se trabajan en numerosos estudios dentro de la adquisición de terceras lenguas.

Dentro del mismo capítulo 4 en cuanto al ámbito del multilingüismo nos interesa el aspecto psicolingüístico del aprendizaje de terceras lenguas al analizar en nuestro estudio los errores que cometen los sujetos en su producción oral y determinar si estos son debidos mayormente a la influencia de la L1 (español) o más bien a la influencia de la L2 (inglés). Se ofrecerán varias definiciones en cuanto a la influencia interlingüística (ILL) según el punto de vista de diferentes autores y se expondrán tanto los tipos de ILL que existen como también los factores que contribuyen a la ILL, haciendo hincapié en aquellas variables que nos van a servir para plantear las hipótesis de nuestra investigación como la tipología lingüística, el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos (L2, inglés y L3, alemán), así como el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación).

1. Introducción

En el capítulo 5 se describirán las consonantes oclusivas y las consonantes africadas primeramente desde una perspectiva general para evidenciar las características más importantes de estos sonidos aplicables a todas las lenguas. En cuanto a las lenguas objeto de estudio se ofrecerán las descripciones de los fonemas existentes en cada idioma desde un punto de vista articulatorio en las que se incluirán también las variedades que afectan a su pronunciación, las grafías con las que se representan, las oposiciones fonológicas en relación con otros fonemas existentes en las respectivas lenguas y los rasgos más significativos que afectan a estos sonidos.

Una vez que se hayan descritos las consonantes oclusivas y las consonantes africadas dentro del capítulo 5 procederemos a comparar estos sonidos en cuanto aquellos que coinciden en las tres lenguas y aquellos que no coinciden en ellas con respecto a los sonidos africados para determinar las posibles áreas problemáticas que afectan a dichos sonidos. Con respecto a los sonidos oclusivos sordos, al coincidir en los tres idiomas, subrayaremos las similitudes y diferencias entre estos sonidos atendiendo a su articulación, sus características fonéticas y su distribución para señalar también las áreas problemáticas que pueden afectar a dichos sonidos. De estas áreas de dificultad nos interesa para nuestro estudio la ausencia de aspiración, ya que constituye el error que vamos a analizar en la producción oral de nuestros sujetos. Procederemos a describir el fenómeno de la aspiración primeramente de forma general para luego detallarlo en los tres idiomas objeto de estudio y compararlo entre ellos con el fin de vislumbrar las diferencias y similitudes entre los tres idiomas ateniéndonos a varios parámetros en cuanto al fenómeno en sí, a los sonidos implicados, a la posición en la sílaba, al contexto fonológico y al valor del VOT.

En el capítulo 6 se describirá en primer lugar el objetivo general de este estudio que es analizar una serie de dificultades a las que se enfrentan nuestros sujetos a la hora de pronunciar con aspiración los sonidos oclusivos sordos y al producir simultáneamente los sonidos africados tanto de la lengua inglesa como de la lengua alemana. En segundo lugar se detallarán los objetivos específicos en cuanto a los factores que pueden contribuir a la influencia interlingüística, la finalidad del estudio de las interferencias y la aplicabilidad de las conclusiones de este estudio. Con el fin de alcanzar dichos objetivos

se establecerán una serie de hipótesis en relación con el nivel de competencia lingüística general, con respecto a las actividades y pruebas realizadas, en cuanto a la similitud o diferencia entre las tres lenguas y por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3, que serán rechazadas o aceptadas tras la comprobación de los resultados obtenidos en el análisis de los datos (véase capítulo 7). En el apartado de las características de la investigación comenzaremos detallando los motivos que han suscitado el interés por llevar a cabo dicha investigación y se pasará a describir los tipos de investigaciones que se llevan a cabo en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas aplicándolos a nuestro propio estudio. A continuación señalaremos las características de nuestra investigación basándonos en cuatro parámetros propuestos por Seliger y Shohamy (1989) en cuanto al enfoque y los objetivos del estudio, el grado de control y manipulación del contexto de la investigación y la recopilación de datos. Seguiremos en este capítulo describiendo a los sujetos que participaron en nuestro estudio, la temporización en la que se han llevado a cabo las grabaciones y los instrumentos de medida empleados para analizar los errores de pronunciación de los sujetos. Acto seguido se describirá el cuestionario que cada sujeto ha rellenado por cada idioma en cuanto a sus datos personales y aquellas preguntas relativas a la adquisición de cada idioma. Por último se describirán las pruebas realizadas detallando la prueba de nivel en la lengua inglesa *Quick placement test*, como también cada uno de los ejercicios que se integran en las plantillas de los actividades de pronunciación por cada una de los idiomas objeto de estudio (véase anexos V y VI correspondientes a las pruebas en lengua inglesa; VIII y XIX para las pruebas en lengua alemana).

En el capítulo 7 se presentará primeramente el análisis estadístico en cuanto a los resultados obtenidos por cada actividad de pronunciación llevada a cabo tanto en la prueba inicial como en la prueba final, así como también por cada sonido objeto de estudio de la lengua inglesa y de la lengua alemana. En la interpretación de los resultados se realizarán una serie de resúmenes del apartado anterior, que se comentarán e interpretarán con el fin de servir de apoyo para las conclusiones del siguiente capítulo 8 y así poder ofrecer respuestas a las hipótesis planteadas dentro del capítulo 6. En este apartado se distinguirán los resúmenes por cada lengua objeto de estudio y dentro de cada idioma se ofrecerán una serie de resúmenes de los resultados alcanzados por los sujetos

en los distintos niveles según el idioma, también de las actividades de pronunciación incluyendo ambas pruebas, así como de los sonidos analizados en este estudio.

En el capítulo 8 comenzaremos con un resumen del objetivo general y de los objetivos específicos que se habían detallado previamente dentro del capítulo 6. A continuación se ofrecerán en los siguientes apartados una serie de conclusiones con respecto a las hipótesis que se habían establecido dentro del mismo capítulo 6 en relación con el nivel de competencia lingüística general, con respecto a las actividades y pruebas realizadas, en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas y por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3. En cada hipótesis se analizarán aquellos datos que sean pertinentes para cada una de ellas del capítulo 7, se añadirán tanto tablas como gráficos para vislumbrar los resultados obtenidos y así para poder determinar si se acepta o se rechaza cada una de las hipótesis que se habían establecido. A continuación se compararán nuestros resultados con los preceptos teóricos en cuanto a los modelos teóricos sobre adquisición de segundas lenguas como la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado (1957), el Modelo del Monitor de Krashen (1982) y el Modelo de Ontogenia de Major (1987), como también los factores que contribuyen a la ILL como la tipología lingüística (Chandrasekhar, 1978; Ecke, 2001; Singh y Carroll, 1979), el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos (L2, inglés y L3, alemán) (Odlin, 1987), así como el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) (Clyne, 1997; De Angelis y Selinker, 2001; De Angelis, 2005; Hammarberg y Hammarberg, 1993, 2005; Williams y Hammarberg, 1993, 1997, 1998) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación).

Por último, en el apartado de las implicaciones didácticas comenzaremos por analizar el concepto de la inteligibilidad y su importancia con respecto a nuestro trabajo. A continuación se discutirán las prioridades relativas a la enseñanza y el aprendizaje de la pronunciación teniendo en cuenta la necesidad de establecer una clasificación de las áreas problemáticas a priori de nuestros alumnos. Las áreas de dificultad de los sonidos objeto de nuestro estudio son la ausencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos y la producción no simultánea de los sonidos africados que se han establecido con anterioridad al análisis de la producción oral de nuestros sujetos. Una vez llevado a cabo

1. Introducción

dicho análisis se ha podido observar que efectivamente suponen una dificultad para nuestros alumnos, por ello, realizamos algunas sugerencias y recomendaciones pedagógicas en cuanto a dichas áreas de dificultad. Al final de nuestra investigación expondremos las limitaciones de nuestro estudio y las futuras líneas de investigación a seguir por nosotros mismos y por toda aquella persona interesada en los mismos aspectos fonético-fonológicos que se presentan en este estudio.

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

2. LA IMPORTANCIA DE LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA PRONUNCIACIÓN DENTRO DEL CONTEXTO HISTÓRICO DE LA FONÉTICA Y FONOLOGÍA

Dentro de este capítulo resaltaremos en primera instancia la importancia que debería poseer la pronunciación de una lengua extranjera ya que una mala pronunciación puede ocasionar problemas en la inteligibilidad y que la comunicación con hablantes nativos no sea efectiva, además puede conllevar juicios negativos sobre la imagen del hablante e incluso resultar en reacciones no adecuadas por parte del oyente.

Una vez que haya quedado fuera de toda duda de que una buena pronunciación en una lengua extranjera es de suma importancia, realizaremos un breve recorrido histórico a través de los métodos de enseñanza de lengua extranjera desde los precursores hasta la enseñanza comunicativa de las lenguas en nuestros días y veremos que en algunos de ellos la enseñanza de la pronunciación brilla por su ausencia, mientras que en otros constituye la esencia en sí del método de enseñanza.

Tras el recorrido histórico de los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras nos centraremos en el uso de la instrucción formal específica en pronunciación detallando en cómo debería llevarse a la práctica dentro del aula, los aspectos que deberían cubrir y cuándo se debería comenzar con la instrucción formal en la pronunciación de una segunda lenguas. En último lugar resaltaremos el papel fundamental que desempeña el profesor, la importancia de su preparación en el ámbito de la fonética-fonología y su implicación en la instrucción formal de la pronunciación de segundas lenguas.

2.1. La importancia de la pronunciación

En ocasiones se ha apuntado que únicamente los espías necesitan hablar una lengua extranjera sin acento alguno que los delate (Gil, 2007:97), mientras que a las demás personas, les basta casi siempre con resultar relativamente inteligibles en sus respectivas necesidades comunicativas. Quizá debido a este planteamiento, explícito o implícito, la pronunciación en general ha sido, y sigue siendo, el aspecto que más se descuida en la

enseñanza de idiomas extranjeras y sobre el que más confusión existe en cuanto a objetivos y metodología.

Hablar y pronunciar tienen que ver con la misma actividad básica (Pavón 2000, 61-62), pero la pronunciación se refiere a cómo se lleva a cabo la actividad de hablar, mientras que, aunque hablar conlleva necesariamente pronunciar, el habla tiene en cuenta además lo que se dice, las ideas que se expresan, las palabras o el estilo que se utilizan, etc. Sin embargo, hablar una lengua no implica necesariamente que se conozca esta, ni a la inversa, porque es posible conocer bien una lengua sin saber articular ninguna palabra en ella. Todas las demás destrezas lingüísticas se pueden llevar a cabo de forma satisfactoria sin la necesidad de hablar, pero la comunicación en su forma oral requiere unas habilidades propias, para hablar una lengua bien es preciso dominar los recursos fisiológicos que determinan una articulación precisa, en palabras de MacCarthy (1978:7):

You have in some way to call up bits of the language from your inner consciousness and order these mentally in a suitable sequence so that instructions from the brain reach your breathing and articulating mechanisms in the form that will enable them to go into action and produce the required successions of sounds smoothly, rapidly but with appropriate variations of pace, and grouped according to sense with the right amount of stopping and slowing at specific points.

Pero con el fin de hablar una lengua con corrección, es preciso conocer el vocabulario, las palabras que expresan lo que se quiere decir. Hablar una lengua conlleva, por tanto, algo más que pronunciarla. Se puede pronunciar una lengua bien, pero conocer y saber utilizar poco del vocabulario y oraciones de esa lengua o también puede que seamos incapaz de conversar en esa lengua o de expresarnos de forma adecuada en ella, además también puede que seamos incapaz de encontrar las palabras adecuadas y utilizarlas correctamente cuando la ocasión lo requiera (Bolinger, 1986:2).

Y entonces, ¿por qué es necesario poseer una buena pronunciación? Existe un reconocimiento general sobre la importancia de hablar una segunda lengua de forma

correcta, por lo menos para poder comunicarse con otras personas de forma oral. Pero el acto de comunicación puede verse interferido o que ser realice con mayor dificultad cuando la pronunciación es defectuosa. Incluso en ocasiones, como señala Brown (1991:1), no se consigue la comprensión del mensaje emitido debido a la incorrecta pronunciación lo que origina la ruptura de la comunicación:

We have probably all met foreign speakers of English who sounded very fluent and may have been perfectly grammatical, with appropriate vocabulary, but who were unintelligible due to poor pronunciation.

En la misma línea Gil (2007:97-98) indica que una incorrecta pronunciación de una lengua extranjera puede afectar a la imagen del hablante que en ella se expresa. Existen varios ejemplos de personas no hispanohablantes nativas que, aun poseyendo una fluidez considerable en castellano, mantienen un “acento” fortísimo que condiciona y empobrece su producción oral en esta lengua. Desde el punto de vista lingüístico tal hecho en sí no sería especialmente relevante si no fuera por los efectos que a menudo produce en la transmisión y la interpretación correcta de los significados no solo por parte del hablante sino también por parte del oyente como por ejemplo una entonación inadecuada de una frase de condolencia en español puede convertirla en un mensaje displicente o, en el mejor de los casos, vacío de contenido.

En ocasiones los problemas que puede causar una incorrecta pronunciación pueden solucionarse con recursos como la gesticulación y otras herramientas paralingüísticas, pero, como opina Pavón (2000:62), ninguno de ellos se puede aceptar como objetivo de un programa de enseñanza de una segunda lengua. Añade, además, que en muchas ocasiones los hablantes nativos, cuya pronunciación es tan defectuosa que solo se les entiende con gran dificultad, evitan la interacción oral con hablantes nativos y no pueden aprovecharse del beneficio que implica la propia interacción en términos de práctica y aprendizaje.

Según Gil (2007:98-99) la forma en la que una persona extranjera pronuncia la lengua de la comunidad que lo acoge influye en gran medida en la consideración que

despierta entre los integrantes de ese medio. Como señala Pavón (2000:62) “cada individuo posee su propia idea de cómo se debería pronunciar una determinada lengua”. Por lo general, y como indica Gil, cuanto más se aproxime su acento al modelo nativo, mayor será el grado de aceptación social y de admiración, mientras que una pronunciación claramente deficiente le supondrá una gran traba en su vida profesional y en sus relaciones personales. En ocasiones se llegan a adoptar posturas poco favorables con respecto a la forma de pronunciar de un extranjero que, según MacCarthy (1978:9), pueden ir desde la ligera impaciencia ante la lentitud y la vacilación del hablante extranjero hasta la más patente irritación, pasando por un sentimiento impreciso de falta de simpatía e intimidad, de “extrañeza”, a veces contaminado por la sospecha de que el mal acento de la persona extranjera esconde una cierta despreocupación o incluso desprecio por la nueva lengua. Como podemos ver, y en palabras de Pavón (2000:63), parece bastante claro que la forma de pronunciar condiciona fuertemente la impresión que los hablantes nativos se crean de los extranjeros. El efecto favorable de una buena pronunciación disminuye la posible distracción por la materia sobre la que se está hablando y produce una comunicación más efectiva y satisfactoria. Por todo ello, es preciso que el profesor enfatice las razones de la necesidad de una buena pronunciación, como también debe encontrarse él mismo suficientemente convencido de esta importancia.

Como podemos ver, queda fuera de toda duda que una incorrecta pronunciación, independientemente del grado de incorrección, puede originar para el hablante una serie de problemas que bien podrían evitarse con una correcta pronunciación y no tienen nada que ver ni con la capacidad intelectual ni tampoco con las características personales del hablante (Pavón, 2000:63). Según Morley (1994) existen varios tipos de problemas que se deben a una incorrecta utilización de la fonología de la lengua que se está aprendiendo:

- a) Ruptura total de la comunicación: la pronunciación que se utiliza impide que se produzca la comunicación oral.
- b) Utilización defectuosa del habla: independientemente del lugar que ocupe el aprendiz y del propósito de su acto de habla, el incorrecto manejo de su pronunciación hace que sea juzgado como poco creíble y no inspira ninguna confianza ni su conocimiento de lo que está tratando ni tampoco su propia persona.

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

- c) Juicios negativos sobre cualidades personales: el trato personal se resiente porque se asocia la poca habilidad para comunicarse oralmente con cuestiones estrictamente personales.
- d) Reacciones no adecuadas por parte del oyente: en la comunicación con hablantes no nativos con problemas de pronunciación, los oyentes nativos experimentan en ocasiones reacciones de ansiedad por la sensación de que quizá dejarán de entender lo que se les dice en un momento dado, por lo que intentan dinamizar la conversación lo más rápidamente posible.
- e) Estereotipos peyorativos: en ocasiones los oyentes juzgan a hablantes que no han visto antes con respecto a su personalidad, inteligencia, estatus social o incluso grupo étnico y raza, simplemente por la manera en la que han pronunciado unas cuantas palabras.

La enseñanza de la pronunciación no siempre ha sido popular entre los profesores y los teóricos de la enseñanza del lenguaje, como veremos en el siguiente epígrafe. Durante los años 70 y 80 se consideraba como una actividad marginal con el objetivo de que la pronunciación de los aprendices fuera semejante a la de un hablante nativo de RP por medio de la realización de ejercicios difíciles y repetitivos que desanimaban a los alumnos, y además no se le concedía ninguna importancia a la comunicación (Roach, 2000:6):

It was claimed, for example, that it attempted to make learners try to sound like native speakers of Received Pronunciation, that it discouraged them through difficult and repetitive exercises and that it failed to give importance to communication.

En la misma línea Pavón (2000:64) sostiene que una enseñanza de la pronunciación meramente “mecanicista” no conseguirá que los aprendices puedan desenvolverse bien en la comunicación diaria, pero añade que el error consiste en considerar que estos ejercicios son el principio y el fin de la enseñanza de la pronunciación, sin reparar en que, en realidad, son la parte inicial de una forma de enseñanza que deberá concluir en la adquisición por parte del aprendiz de unas

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

habilidades comunicativas que no se vean amenazadas por la utilización de una incorrecta pronunciación.

En los últimos años, sin embargo, se ha extendido el interés por la enseñanza de la pronunciación y han aumentado en este ámbito las publicaciones relacionadas con algún tema acerca de la misma. Según Roach (2000:6), en ningún curso de pronunciación se ha obligado a ningún alumno a exhibir un acento perfecto RP, una cosa es el modelo y otra el objetivo del curso, y precisa que en general el modelo de pronunciación elegido para la lengua inglesa es el BBC English (RP), pero que el objetivo es que los aprendices adquieran una pronunciación que les permita comunicarse con los hablantes nativos de una forma efectiva:

No pronunciation course have ever said that learners must try to speak with a perfect RP accent. To claim this mixes up models with goals: the model chosen is BBC (RP), but the goal is normally to develop the learner's pronunciation sufficiently to permit effective communication with native speakers.

Con respecto al grado en el que la pronunciación debe ser puesta en práctica por un aprendiz, Gimson (2001:296) indica que, aunque los textos en los que se analiza la pronunciación de la lengua inglesa no establecen, a menudo, el grado en el que esta debe ser puesta en práctica, un aprendiz extranjero que requiera un uso adecuado de la lengua para desenvolverse en situaciones diarias de comunicación no precisa llevar a la práctica todas las variantes de los sonidos de la lengua inglesa. Pero, no obstante señala que cualquier profesor o aprendiz debe establecer cuánto tiempo quiere dedicar a la pronunciación e indicar cuál es el nivel necesario para una comunicación eficiente.

Por otro lado, la enseñanza de la pronunciación debe considerarse de forma diferente a la enseñanza de las demás habilidades, debido a su idiosincrasia (Pavón, 2000:65). En realidad el lenguaje oral representa el elemento lingüístico que arropa y engloba a todos los demás, lo cual hace que su aprendizaje presente dificultades propias, pero también ventajas con respecto a aquellas. Gimson (2001:296) señala al respecto que

las estructuras gramaticales se pueden ordenar y enseñar de forma secuencial; un vocabulario recabado según su frecuencia de aparición puede utilizarse para la presentación de estructuras gramaticales ya conocidas. La pronunciación, sin embargo, no permite este tratamiento progresivo, debido a que todos los elementos fonéticos y fonológicos están presentes desde el comienzo del aprendizaje de la lengua, a no ser que el vocabulario se introduzca de forma artificial.

Como podemos ver la importancia de exhibir una correcta pronunciación parece fuera de toda duda. Sin embargo, según Pavón (2000:66-67), en ocasiones se defienden posiciones un poco relajadas a la hora de trabajar su consecución, porque por una parte es muy difícil conseguir que la mayoría de los alumnos adultos adquieran una pronunciación libre de todo acento y por otro lado porque la marca del acento extranjero es considerado en ocasiones por quien tiene que utilizar la lengua que no es la suya como una señal de identidad, un signo del origen del hablante, una declaración de que pertenece a otro país, a otra cultura, algo que muchos hablantes extranjeros no desean ocultar. De esta forma, no muestran una mentalidad integradora que ayuda muchas veces a mejorar la pronunciación, sino que lo que desean es mantener esa característica diferenciadora con respecto a la comunicad en la que viven, en palabras de Brown y Yule (1983:22):

They wish to preserve their own identities to be known to be, say, a French speaker speaking superb English, not to be taken for an Englishman or a Welshman.

Pero, Kenworthy (1987:12) comenta al respecto, que, en ocasiones, esto puede suponer una ventaja porque el oyente está dispuesto a perdonar cualquier incorrección y se adapta a la hora de escuchar. Además, a los hablantes nativos no les gustan las pronunciaciones ultra-correctas de los extranjeros, sin embargo una persona que posea una pronunciación inglesa parecida a la de un nativo despierta admiración y elogios por parte de los hablantes de esa lengua:

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

Certainly the reaction of most people when they meet someone whose English is virtually indistinguishable from that of a native speaker is one of admiration and high prize.

En la misma línea, Gil (2007:99) indica que salvo en casos en los que el hablante desea retener algunos rasgos fónicos de su primer lengua por considerarlos identificativos de su cultura o de su etnia, la mayoría de los aprendices de lenguas extranjeras aspiran a llegar a “sonar” como un nativo, es decir, conseguir dominar además de la gramática del idioma, todas las peculiaridades segmentales y suprasegmentales que lo caracterizan y conforman.

Con respecto a los términos “acento nativo” y “acento extranjero”, Pavón (2000:66) indica que estos términos se manejan con toda normalidad, aun cuando es muy difícil precisar de forma objetiva cuándo un acento llega a ser “nativo” o “no-nativo”. Para Kenworthy (1987:12), el acento extranjero en inglés no crea más problema para, por ejemplo, una persona que viva en Inglaterra que un acento galés, escocés, americano o australiano, a no ser que la pronunciación sea tan defectuosa que se produzca una ruptura en la comunicación. Pero lo que sí es cierto es que resulta difícil establecer los conceptos de “nativo” y “no-nativo”, en palabras de Pennington (1996:6):

Although the received wisdom is that we can tell a 'foreign accent' as soon as we hear it, there is not universally accepted definition of 'foreign accent', nor has anyone systematically tested the ability to discriminate unfamiliar accents as 'foreign' and 'non-foreign'.

2.2. La enseñanza de la pronunciación a través de la historia

2.2.1. Los precursores

El tratamiento de la instrucción formal en el ámbito de la enseñanza de la pronunciación ha sido realmente variado y ha dado lugar a opiniones y enfoques bien distintos (Pavón, 2000:91-92). Muchos periodos se han caracterizado por una cierta preferencia por uno u

otro enfoque, pero en ninguna época de la historia existe un único método que ocupe una posición homogénea, aunque podamos decir que en el siglo XVIII y en la mayor parte del siglo XIX la preferencia general haya sido el Método Gramática-Traducción (*Grammar Translation*) y que el Método Directo alcanzó gran preponderancia alrededor de 1900 y en los años cincuenta y sesenta del siglo XX. Sin embargo, el empleo de la cronología como principal argumento para la consideración de los métodos no resulta del todo acertada puesto que la mayoría de ellos se siguen empleando de alguna forma u otra incluso en nuestros días. Además, existe un aspecto importante en lo que respecta a la valoración de la efectividad de los diferentes métodos y el consiguiente análisis de las ventajas e inconvenientes que conllevan y es que la utilización predominante de un método en particular no tiene que estar necesariamente justificada por un propósito u objetivo determinado, sino que, existe, a menudo, un interés educativo (derivado de una política educativa nacional concreta) que hace que se prefiera un determinado método. Este es un aspecto que se ha venido poniendo de relieve en las obras más clásicas que han estudiado los diferentes métodos a través de la historia como Titone (1968), Kelly (1969) o Darian (1972). La política educativa de un determinado país puede estar dirigida hacia el conocimiento de una segunda lengua por medio de la lectura o, por el contrario, promover la consecución de un determinado nivel de comunicación personal. Además, un método en particular puede ser más apto para unas necesidades determinadas que otro diferente. De igual modo, la disponibilidad o no de profesores que dominen la lengua que se va a enseñar puede hacer que la política educativa se decante hacia un método en detrimento de otro.

Durante muchos años la mayoría de los profesores de lenguas se servían de una metodología construida sobre la gramática y la traducción, en la que la pronunciación no recibía apenas atención, ni se consideraba un objetivo prioritario que el estudiante llegara a articular los sonidos como una persona nativa (Gil:2007:127). En este sentido, no se puede decir que el método o los métodos empleados se revelaran inapropiados para lograr hacer hablar al estudiante, sino que en ellos el dominio de la destreza oral no era en realidad un fin deseable por sí mismo.

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

El método de enseñanza que se podría calificar como el más clásico, según Pavón (2000:92), es el denominado Método Gramática-Traducción basado en sus orígenes en la enseñanza del latín y el griego que había prevalecido hasta el siglo XIX y que fue adaptado a la enseñanza de otras lenguas al final de este siglo por Karl Plötz en Alemania. El objetivo de este método se centra en hacer inculcar la gramática de la lengua al alumno, enseñándole a escribir la nueva lengua de forma correcta por medio de la realización de prácticas sistemáticas de traducción de la segunda lengua. Este método se caracteriza por la observación y descripción meticulosa y detallada de la gramática del lenguaje, haciendo especial hincapié en los ejercicios escritos sobre todo los de traducción y por la utilización de largas listas bilingües de vocabulario. El profesor era el que explicaba las reglas gramaticales y los alumnos las memorizaban y las recitaban posteriormente para ser aplicadas finalmente. En lo referente a la pronunciación o a la producción oral en general, es evidente que la importancia que tenían dentro de este método es ínfima como señalan van Els *et al.* (1984:148):

... knowledge and skills are taught which primarily benefit reading skills. Oral skills are clearly neglected, and little or no attention is paid to pronunciation practice.

Y en la misma línea Celce-Murcia *et al.* (1996:2):

When we look at the various language teaching methods that have had some currency through the twentieth century, we must acknowledge that there are methods such as Grammar Translation and reading-based approaches, in which the teaching of pronunciation is largely irrelevant.

Por tanto, al estar completamente desterradas las habilidades comunicativas en su forma oral, la atención que se le prestaba a pronunciar correctamente era totalmente nula. La única ventaja de este método, según Rivers (1981:30), es que tras varios años los mejores aprendices poseen un gran conocimiento del vocabulario y de la estructura sintáctica de la lengua, pero el problema es que la totalidad de los aprendices, en especial

los menos aventajados, van construyendo hábitos erróneos que posteriormente son difíciles de erradicar.

Richards y Rodgers (2003:16-17) indican que este Método Gramática-Traducción que dominó la enseñanza de lenguas europeas y extranjeras desde 1840 hasta 1940 continúa usándose con modificaciones en la actualidad en algunas partes del mundo como por ejemplo en nuestro país, como indica Pavón (2000:92), en el que se podía encontrar este tipo de metodología todavía en la enseñanza de segundas lenguas en el siglo XX. Como Howatt (1984) señala, en ocasiones este método no es tan terrible como sus críticos lo dibujan. Los peores excesos los introdujeron los que querían demostrar que el estudio del francés o del alemán no era menos riguroso que el estudio de las lenguas clásicas. Esto originó unos cursos del tipo gramática-traducción, que llegaron a ser odiados por miles de alumnos, para los que aprender una lengua extranjera constituyó una tediosa experiencia. Sin embargo, este método que crea a menudo frustración en los alumnos, exige poco a los profesores y todavía se emplea en situaciones en las que la comprensión de textos literarios es lo más importante en el estudio de las lenguas extranjeras y existe poca necesidad de hablarlas. A mediados y finales del siglo XIX, se desarrolló de forma paulatina una oposición a este método en varios países europeos. Este movimiento de reforma puso los cimientos para el desarrollo de nuevas formas de enseñar idiomas e inició un debate sobre asuntos controvertidos que ha continuado hasta la actualidad.

2.2.2. El Método Directo y los enfoques naturalistas

Mientras que, como hemos visto, para los métodos basados en la lectura como por ejemplo el *Grammar Translation* la pronunciación se consideraba como un hecho irrelevante, para el Método Directo la pronunciación se convirtió en una cuestión importante puesto que el objetivo fundamental eran las habilidades orales (Pavón, 2000:92). Este método nació en el siglo XIX como reacción al método *Grammar Translation* y se trata de un refinamiento del llamado “método natural” basado en las ideas del filósofo checo Jan Amos Komenski, conocido como Comenius (Els *et al.*, 1984:149; Steinberg, 1982:187). Este método surgió de las ideas de quienes pensaban que el aprendizaje de segundas lenguas se debía realizar de forma “natural”, es decir, que el

lenguaje se adquiere por medio de su exposición en situaciones comunicativas normales. Si los niños aprenden la lengua materna de forma natural, sin ningún tipo de instrucción sobre pronunciación o gramática, se deduce que los adultos igualmente pueden aprender una segunda lengua de la misma forma a través de conversaciones y otras formas de experiencias lingüísticas naturales.

Celce-Murcia *et al.* (1996:3) indican que el Método Directo consiste en un método con el que se aprende a escuchar por medio de la práctica de escuchar y a hablar mediante la práctica de hablar. Las reglas no pueden ser enseñadas de forma explícita sino que deben ser aprendidas de manera inductiva por medio de la imitación y la repetición. Sin embargo, como señala Rivers (1981:33), en el Método Directo se añade como aspecto novedoso con respecto al aprendizaje “natural” que debe ser mejorado a partir de consideraciones de tipo lingüístico y psicológico, realizando una cuidadosa selección y graduación de los materiales según la complejidad y frecuencia del elemento lingüístico tratado. Esta forma de pensar se refleja en los métodos considerados también “naturales” *Total Physical Approach* de Asher (1965, 1966, 1969), el *Natural Approach* de Krashen y Terrel (1983), el *Community Language Learning* de Curran (1976). En ellos se sostiene que el aprendizaje de la pronunciación debe estar precedido por la correcta interiorización de la fonología de la lengua que se está aprendiendo, y que esto se consigue por medio de su escucha masiva, antes incluso de comenzar a hablar. El Método Directo, o al menos su filosofía, se sigue utilizando en sus versiones modificadas (Pavón, 2000:93). En algunos casos se pueden incluso emplear tácticas más flexibles como por ejemplo la introducción de explicaciones gramaticales en la lengua materna de los aprendices especialmente cuando existen dificultades para entender alguna palabra o frase.

Los seguidores del método “natural” afirmaban que el aprendiz, al encontrarse expuesto a la lengua que desea aprender “se hace” simplemente con su pronunciación de la misma forma que una persona que lleva viviendo un cierto tiempo en una comunidad nativa de una lengua que no es la suya adquiere la pronunciación de la nueva lengua (Pavón, 2000:93). Sin embargo, el hecho de vivir rodeado de hablantes nativos de una lengua determinada no produce por sí mismo que el adulto muestre una pronunciación

igual a la de los hablantes nativos puesto que es necesario emplear algún tipo de instrucción. En la misma línea se expresa Sweet (1898:76):

The results of picking up a language entirely by ear from the beginning may be seen in uneducated adults who come among a population speaking a strange language: after years of residence in our country they are often unable to utter anything but a few words or phrases.

Pero MacCarthy (1978:10-12) apunta que frecuentemente se suele caer en el error, también por parte de los que persiguen una buena pronunciación, de que no es necesario enseñar a pronunciar correctamente porque es algo natural que se adquiere simplemente con pasar un periodo de tiempo en contacto con la lengua que se aprende, preferentemente en un país en el que sea la primera lengua. Es cierto que el encontrarse rodeado de la segunda lengua tiene un gran valor para adquirirla, pero de ningún modo produce una adquisición automática de su pronunciación. De la misma forma se expresa Kennworthy (1987:6):

Various studies¹ have compared the pronunciation accuracy of people living in an English-speaking country and those who are not, and it seems that amount of exposure, though clearly a contributory factor, is not a necessary factor for the development of pronunciation skills.

Siguiendo con este tema, cabe resaltar la discusión que ha suscitado el papel que se debe asignar a la instrucción formal frente a la adquisición “natural” de la lengua, en otras palabras, lo que es aprendido por medio del estudio sistemático y lo que se aprende en un entorno informal donde se habla la lengua. Según Krashen (1977:152-153) la *adquisición* es un proceso inconsciente en el que las reglas se interiorizan de forma natural en situaciones comunicativas sin prestar atención de manera consciente al lenguaje, mientras que el *aprendizaje* es un proceso consciente, producto de una situación formal de aprendizaje, con el consiguiente bagaje de presentación y explicitación de las reglas y

¹ Esta autora (1987:12) ofrece como ejemplo en sus notas a Purcell, E. and R. Suter. 1980. “Predictors of Pronunciation Accuracy”. *Language Learning* 30/2.

de corrección de errores. Además señala que aunque la *adquisición* sea un proceso típico del niño y el *aprendizaje* del adulto, este puede beneficiarse de los dos procesos, aunando una situación tradicional de enseñanza estructurada y formal con la oportunidad de adquirir el lenguaje de una forma natural, oyéndolo y utilizándolo, algo considerado esencial para complementar lo aprendido a través del estudio sistemático.

Esta hipótesis de Krashen (1977), sin embargo, ha sido rechazada en su totalidad o parcialmente por distintos autores como McLaughlin (1978), Seliger (1979), Rivers (1980) o Bialystock y Fröhlich (1977). Especialmente se ha atacado la idea de que *adquisición* y *aprendizaje* son dos procesos separados que no se relacionan entre sí, argumentando que el conocimiento “aprendido” se puede automatizar por medio de la práctica y terminar por convertirse en “adquirido”. Además se critica también que los dos procesos se definen como pertenecientes al “consciente” y al “subconsciente”, con lo que no se encuentran abiertos a la investigación empírica. Como afirma Ellis (1986:265), se deberían especificar los procesos cognitivos según los cuales cada tipo de conocimiento (*adquisición/ aprendizaje*) es diferente el uno del otro, además de explicar por qué la instrucción formal en el aula tiene un efecto tan superior sobre la instrucción informal, si se supone que la instrucción formal únicamente ayuda al *aprendizaje*. El mismo Krashen (1982) realizó una reedición de sus argumentos para protegerse de esta crítica, recogiendo explícitamente que era cierto que los aprendices adultos se beneficiaban sobremedida de la instrucción formal en el aula puesto que, aunque un entorno informal ofrece mayor cantidad de fuente lingüística, denominado *input*, el aula proporciona un tipo de *input* cualitativamente mejor para favorecer la *adquisición*.

El Método Directo tuvo bastante éxito en las escuelas privadas de idiomas, como las de la cadena Berlitz, pero su aplicación fue difícil en la educación secundaria pública (Richards y Rodgers, 2003:22-23). Se acentuaban demasiado y se distorsionaban las semejanzas entre el aprendizaje de una primera lengua y el aprendizaje de una lengua extranjera en el aula, olvidándose de las realidades prácticas del aula. Este método también presentaba varios inconvenientes como la necesidad de profesores que fueran hablantes nativos o que tuvieran una fluidez en la lengua extranjera parecida a la de un nativo, además se basaba más en la destreza del profesor que en el libro de texto y no

todos los profesores poseían la suficiente competencia lingüística en la lengua extranjera como para aplicar los principios del método. Los críticos de este método señalaban que la aplicación estricta del mismo era con frecuencia contraproducente, ya que los profesores tenían que hacer grandes esfuerzos para no usar la lengua materna, cuando en ocasiones una simple explicación en la lengua materna del alumno suponía una forma más eficaz de conseguir la comprensión. En la misma línea Brown (1973:5) describe su frustración al observar a un profesor haciendo grandes esfuerzos verbales en su intento por explicar el significado de palabras japonesas, cuando la traducción hubiese sido una técnica mucho más eficaz. Como consecuencia de estos problemas, en la década de los años veinte el uso del Método Directo en escuelas no comerciales europeas había disminuido. En Francia y Alemania, este método se modificó de forma gradual hasta llegar a versiones que combinaban algunas técnicas del mismo con actividades gramaticales más controladas.

2.2.3. El Movimiento de Reforma

El interés por la enseñanza de la pronunciación se consolidó realmente cuando comenzó a plantearse la aplicación didáctica de los avances que iba consiguiendo la fonética como ciencia lingüística, sobre todo, debido a fonéticos como Passy, Viëtor y Sweet, quienes fundaron en 1886 la Asociación Fonética Internacional, AFI (*International Phonetic Association, IPA*) (Gil, 2007:127-128; Pavón, 2000:94-95). Pero también, como señalan van Els *et al.* (1984:151), Celce-Murcia *et al.* (1996:3), Titone (1968:60) y Rivers (1981:31), debido a las aportaciones que, desde puntos de vista que intentaban integrar las nuevas ideas con la semántica y con la pedagogía y psicología, realizaron destacados lingüistas como Jespersen (1923) en el primero de los ámbitos, y Palmer (1922, 1964) en los dos últimos. El objetivo de conseguir una correcta pronunciación se convirtió en una preocupación importante. Sin embargo, el hecho de que el interés recayera sobre la pronunciación no significaba que se despreciara el lenguaje escrito, ya que se intentaba enseñar la lengua necesaria para comunicarse en las situaciones de vida cotidiana, lo cual incluía también a este aspecto del lenguaje. En todo caso, el interés por aplicar los estudios fonéticos que se habían desarrollado a lo largo de la segunda mitad del siglo XIX permitió que los profesores comenzaran a utilizar los hallazgos sobre la mecánica de la producción

de sonidos. Además, empezaron a adoptar el nuevo sistema de notación que habían creado, el Alfabeto Fonético Internacional, para representar el lenguaje hablado. Una herramienta mediante la cual se podía ayudar a que los aprendices desarrollasen una correcta pronunciación sin verse influidos por las grafías.

En la misma línea, Celce-Murcia *et al.* (1996:3) indican que la primera contribución lingüística o analítica a la enseñanza de la pronunciación surgió a finales del siglo XIX como parte del Movimiento de Reforma en la enseñanza de idiomas. Este movimiento se vio enormemente influenciado por los fonéticos Henry Sweet, Wilhelm Viëtor y Paul Passy quienes, como ya se mencionó en el párrafo anterior, fundaron en 1886 la Asociación Fonética Internacional, AFI. Este alfabeto proviene del establecimiento de la fonética como ciencia lingüística, encargada de describir y analizar los sonidos de los sistemas de lenguas. El alfabeto fonético ofrece la posibilidad de representar con exactitud los sonidos de cualquier lengua porque por primera vez existía una relación unidireccional entre la grafía y el sonido que representa. Además, los fonéticos que fundaron el AFI, con experiencia en la enseñanza de lenguas extranjeras, influenciaron en gran medida la enseñanza de lenguas defendiendo las siguientes premisas (Celce-Murcia *et al.*, 1996:3; Richards y Rodgers, 2003:20):

- a) la lengua hablada es fundamental y debe ser enseñada en primer lugar, que debería reflejarse en una metodología basada en lo oral;
- b) los hallazgos en el campo de la fonética deberían aplicarse a la enseñanza de idiomas y a la formación de profesores;
- c) los profesores deberían ser competentes en fonética;
- d) los aprendices deberían recibir formación fonética para conseguir buenos hábitos de pronunciación. Además deberían oír la lengua en primer lugar, antes de verla de forma escrita;
- e) las palabras deberían presentarse en oraciones una vez que los alumnos hubieran practicado los aspectos gramaticales en su contexto; es decir, la gramática debería enseñarse de forma inductiva;
- f) se debería rechazar la traducción, aunque la lengua materna podría usarse con el fin de explicar nuevas palabras o para comprobar la comprensión.

2.2.4. El Método Audiolingüístico

Durante los años sesenta el enfoque predominante en la enseñanza de segundas lenguas en general se basó en las teorías de la psicología conductista y la lingüística estructural (Pavón, 2000:95-96). De estas teorías nació el Método Audiolingüe, que también asigna una gran importancia a la pronunciación. Según Anderson (1990:286, 289) para comprender el surgimiento de este método es preciso hacer mención a un hecho importante ocurrido en la primera mitad del siglo XX. Durante el periodo entre las dos guerras mundiales y sobre todo en los primeros años de la Segunda Guerra Mundial, las autoridades militares americanas constataron que era muy difícil comunicarse con muchos de sus aliados, como también comprender los mensajes que se producían a través de los contactos con el enemigo. Como consecuencia de ello, apareció la necesidad de tratar de enseñar las habilidades orales de una gran diversidad de lenguas a un gran número de personas en un corto espacio de tiempo. El objetivo era conseguir una comprensión del hablante nativo de otra lengua y la consecución de un acento casi nativo. Con una alta motivación y por medio de clases pequeñas, explicaciones de las estructuras por reconocidos lingüistas² y horas de práctica con informantes nativos empleando materiales adaptados, muchos miembros seleccionados de las fuerzas armadas adquirieron un alto nivel en la habilidad oral para situaciones y propósitos específicos. Pero, para van Els *et al.* (1987:152) aunque todos estos factores consiguieron que estos cursos mostraran un alto índice de éxito, a la hora de aplicarse en la actividad normal del aula no se obtuvieron los resultados esperados. En los años cincuenta, Anderson indica que los profesores de escuelas y universidades americanas comenzaron a utilizar en sus centros las técnicas desarrolladas por el ejército con el asesoramiento de expertos lingüistas. Como el objetivo fundamental era desarrollar las habilidades de comprensión y expresión se acuñó el término “aural-oral” en un primer momento, pero este se vio desplazado por el de “audiolingual” en los años sesenta. La primera persona que utilizó este término fue Brooks (1964), aunque también terminó por quejarse de la utilización que se hacía del mismo, ya que le parecía una denominación que ni siquiera consideraba

² Según Anderson, dentro del programa de entrenamiento especializado del ejército, *Army Specialized Training Program*, fue Leonard Bloomfield el que sentó las bases para la organización y realización de los cursos intensivos.

al lenguaje escrito (Brooks, 1975:237), cuando él mismo intentaba evitar la oposición *aural-oral* para las habilidades orales y *visual-graphic* para las escritas. Sin embargo, para Rivers (1981:40) las razones para el cambio de denominación del método son distintas:

As aural-oral was found to be confusing and difficult to pronounce, Brooks suggested the term "audio-lingual" for this method.

Por otra parte, Celce-Murcia *et al.* (1996:3-4) señalan también que muchos historiadores, como Howatt (1984), consideran que el Movimiento de Reforma tuvo un papel importante en el desarrollo del Método Audiolingüístico en los EEUU y el Enfoque Oral en Gran Bretaña durante los años cuarenta y cincuenta del siglo XX. Tanto en el Método Audiolingüe como en el Enfoque Oral la pronunciación juega un papel muy importante desde el principio de la enseñanza extranjera. Igual que en el Método Directo, los alumnos imitan o repiten el sonido, la palabra o la frase pronunciada por el profesor o una grabación. Tras la repetición, los alumnos memorizan las estructuras que les presenta el profesor para conseguir una respuesta automática ante un determinado estímulo. Además, el profesor hace uso de los símbolos de transcripción fonética como por ejemplo los del AFI, ilustraciones sobre la articulación de los sonidos o los pares mínimos para complementar los ejercicios de la grabación o los pronunciados por el mismo profesor. Estos ejercicios de pares mínimos en los que las palabras difieren en un único sonido en la misma posición, es una técnica basada en el concepto de fonema como unidad mínima distintiva (Bloomfield, 1933) y que se utiliza tanto para la práctica de la percepción como de la producción oral. Una de las características más novedosas del Método Audiolingüe es que el error ocupa un lugar importante: se cree que los errores deben ser evitados y en caso de que se produzcan el profesor deberá corregirlos de inmediato. Los errores son considerados como un producto exclusivo de la interferencia de la lengua materna y, como señala Abelló (1994:166), se piensa que son el resultado de la ausencia de aprendizaje y no del aprendizaje incorrecto. Para este autor, esta es una idea que encuentra su origen en las teorías conductistas, para las que el factor principal en la enseñanza/ aprendizaje lo constituye la formación y el reforzamiento de los hábitos correctos.

2.2.5. La década de los años 60 y 70

Celce-Murcia *et al.* (1996:4-5) señalan que en los años sesenta el enfoque mentalista o de tipo cognitivo, influenciado por la gramática generativa transformacional (Chomsky 1959, 1965) y la psicología cognitiva (Neisser 1967), considera el lenguaje como un comportamiento gobernado por la creación de reglas más que un proceso de formación de hábitos. En un principio se perdió el interés en la enseñanza de la pronunciación a favor de otros campos como el vocabulario o la sintaxis, ya que, por una parte, se argumentaba que era imposible aprender una pronunciación igual o similar a la de un nativo (Scovel 1969) y, por otra, que era mejor emplear el tiempo en adquirir el vocabulario y las estructuras gramaticales de la nueva lengua.

Durante el periodo comprendido entre finales de los años sesenta, los años setenta y principio de los años ochenta, dentro de los programas de enseñanza del inglés como segunda lengua no se prestaba apenas atención a la pronunciación (Morley, 1987). Mientras que aparecían un gran número de textos encaminados a mejorar la enseñanza de otras áreas del lenguaje, los que se dedicaban a la enseñanza de la fonología se podían contar “con los dedos de la mano”. Quizá el motivo era la insatisfacción que había producido la forma en la que se enfocaba la enseñanza de la fonología. Conforme fueron cambiando los modelos explicativos del aprendizaje de segundas lenguas, también fueron cambiando los objetivos que se perseguían, como también el interés por ciertas áreas que habían sido desdeñadas durante mucho tiempo entre las que se encuentra la pronunciación. Las nuevas direcciones hacia las que se encaminaba la pedagogía hicieron surgir el interés por las funciones del lenguaje, las competencias comunicativas y la búsqueda de actividades y materiales auténticos en la enseñanza/ aprendizaje.

Gil (2007:131-133) también señala que a partir del surgimiento del método directo, del método situacional y del método audio-oral, y aun después de su declive en los años setenta-ochenta del pasado siglo, la didáctica de la pronunciación se apoyó en la idea de que el aprendiz era capaz de adquirir los nuevos elementos fónicos de forma inductiva, partiendo de la utilización, de la simple y continuada repetición de los ejemplos propuestos, que le capacita para inferir las reglas generales sobre la base de las

ocurrencias particulares. Un tipo de ejercicio de pronunciación frecuente y característico de tales métodos consistía (y consiste en la medida en que estas aproximaciones aún se practican) en que el profesor presentaba a los alumnos listas de pares mínimos, aislados o enmarcados en oraciones, y los inducía a discriminar auditivamente los fonemas para después repetirlos todas las veces que fueran necesarias. Según Leather (1983), estas actividades suelen ser monótonas y poco atractivas para el estudiante y si bien ofrecen algunas ventajas, como la de facilitar el estudio contrastivo de las lenguas o la de asociar la idea de identificación de fonemas con la de transmisión de significado, aplican de forma errónea en el ámbito de la ortofonía principios que se inscriben de lleno en el campo de la fonología. El trabajar los fonemas de una lengua en oposiciones binarias aisladas implica sacrificar la posibilidad de practicar con todos sus alófonos o sus variantes, además de dificultar al alumno la tarea de reproducirlos. Aunque al principio los enfoques de este tipo tuvieron una gran acogida y supusieron un notable avance en relación con los modelos gramaticales anteriores en cuanto que finalmente se le concedía la primacía a la lengua oral sobre la escrita, su empleo exhaustivo en el aula ha ido poniendo de relieve sus evidentes carencias: el aprendizaje cognitivo o racional no tiene cabida, los ejercicios resultan siempre monótonos y además los objetivos comunicativos no se alcanzan.

En la década de los años setenta (Celce-Murcia *et al.* 1996:5-7) surgieron algunos métodos como la Vía Silenciosa (*Silent Way*) (Gattegno, 1972, 1976) o el Aprendizaje Comunitario de la Lengua (*Community Language Learning, CLL*) (Curran, 1976) que mostraban diferentes formas de tratar la pronunciación. En la Vía Silenciosa se le da importancia desde el principio a la producción esmerada tanto de los sonidos como de las estructuras de la nueva lengua. Además, se hace hincapié tanto en cómo se combinan las palabras en una frase, como también en cómo el acento y la entonación conforman la producción de una frase. Todo ello sirve para formar el criterio interno de los aprendices para una producción esmerada. La diferencia entre este método y el método Audiolingüe es que en la Vía Silenciosa la atención del aprendiz se centra en el sistema de sonidos de la lengua nueva sin el apoyo de un alfabeto fonético o información lingüística explícita alguna. Según Richards y Rodgers (2003:89), el silencio del profesor es el aspecto más distintivo y, para muchos profesores de lenguas con formación tradicional, el aspecto más exigente de la Vía Silenciosa. A los profesores se les pide que se resistan a formar,

reformular, apoyar y dirigir las respuestas de los alumnos. El profesor utiliza gestos y objetos para dar pie a las respuestas del alumno y modelarlas, debe ser, por tanto, creativo en este sentido. En resumen, para Richards y Rodgers, el profesor, como el dramaturgo más completo, escribe el guión, elige los decorados, señala el tono, dirige la acción, designa a los actores y es crítico con la actuación. El Aprendizaje Comunitario de la Lengua es el nombre del método desarrollado por Charles A. Curran (1976) para la enseñanza de segundas lenguas y lenguas extranjeras en el que los estudiantes se encuentran sentados alrededor de una mesa con un casete. El profesor anima a que un aprendiz produzca alguna frase correspondiente a un tema determinado en la lengua nativa y le indica cómo se pronunciaría en la lengua meta. El aprendiz repite la frase corregida hasta producirla con fluidez y una vez conseguido se graba su producción. En la siguiente fase de la lección las grabaciones se escuchan de nuevo y los aprendices ajustan el contenido de la nueva lengua a la traducción literal que ofrece el profesor. Tras ello este pregunta a los aprendices si desean practicar alguna frase más que han aprendido en la lengua extranjera y en caso afirmativo el profesor desempeñará el papel de “ordenador humano” ofreciendo al estudiante la pronunciación de aquella frase o parte de alguna frase que desea para poder imitarla y repetirla hasta conseguir la pronunciación deseada. Algunas herramientas o técnicas son críticas para el tratamiento de la pronunciación. En primer lugar la grabación no sólo incluye lo que pronuncian los estudiantes, sino que ofrece a los aprendices una forma de distanciarse de lo que se ha dicho para centrarse en cómo se ha dicho y comparar su pronunciación con la del profesor. En segundo lugar, la técnica del ordenador humano no ofrece una corrección de la pronunciación de forma explícita, pero sí que permite a los aprendices a comenzar a practicar la pronunciación de aquellas partes del enunciado que desean, como también indicar la cantidad de veces que quieren repetirlas. De esta forma los estudiantes son capaces de aproximarse a la pronunciación extranjera en la medida que ellos desean. Este método es intuitivo e imitativo como el Método Directo, pero los aprendices son los que controlan su contenido exacto y la medida en la que se realizan los ejercicios prácticos y no el profesor o los materiales didácticos.

Richards y Rodgers (2003:100) señalan que este método impone varias exigencias a los profesores como una alta competencia y sensibilidad lingüística ante los

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

distintos matices tanto de la L1 como de la L2, deben conocer y aceptar el papel de asesores en el consejo psicológico, deben resistirse a la presión de “enseñar” en el sentido tradicional, además el profesor no debe ser autoritario y debe estar preparado para aceptar o incluso estimular la agresión “adolescente” del alumno al buscar la independencia. El profesor también debe trabajar sin materiales convencionales, basándose en los temas de los alumnos para dar forma y motivar la clase. Y por último, indican que en general se necesita una formación especial en el uso de las técnicas del método.

2.2.6. La pronunciación en nuestros días: la enseñanza comunicativa de las lenguas

La Enseñanza Comunicativa de la Lengua (ECL) o el Enfoque Comunicativo (en ocasiones también se utilizan los términos Enfoque Nocional-Funcional o Enfoque Funcional) marca el comienzo de un gran cambio de paradigma en la enseñanza de idiomas en el siglo XX, un cambio cuyas repercusiones todavía se siguen sintiendo hoy en día (Richards y Rodgers, 2003:151-155, 239). El sistema dominante de enseñanza de idiomas a ambos lados del Atlántico en los años ochenta sentó las bases para una metodología que en nuestros días sigue siendo considerada como la base más plausible para la enseñanza de idiomas, aunque en la actualidad se entiende que la ECL significa poco más que una serie de principios muy generales que se pueden aplicar e interpretar de varias formas distintas. En los últimos años la filosofía de la ECL se ha ido moldeando para convertirla en diversas prácticas docentes, como por ejemplo el Enfoque Natural, la Enseñanza Basada en Contenidos (EBC) o la Enseñanza Basada en Tareas, aunque todas ellas contienen principios básicos de la ECL.

Para Gil (1997:135-136) el Enfoque Comunicativo se conoce con esta denominación debido a que en él la lengua se entiende fundamentalmente como instrumento de comunicación interpersonal, lo que conlleva, una mayor preocupación por el contenido de los mensajes y por enseñar al estudiante las formas lingüísticas propias de las distintas situaciones en las que la comunicación se lleva a cabo. Además, en los métodos de carácter nocional-funcional, que son la concretización del enfoque comunicativo, no interesa tanto cómo y cuándo se expresan los hablantes, sino qué es lo que se quiere comunicar o hacer con el idioma en cada caso, por lo que la base de la

enseñanza en el aula y de la elaboración de materiales estará constituida por los actos de comunicación lingüística que el alumno, de acuerdo con sus necesidades y objetivos, tendrá que resolver en la vida real más que las reglas gramaticales o las formas léxicas. Es decir, que los temas o apartados de un programa nocional-funcional no reciben un título determinado como por ejemplo *el subjuntivo* o *la expresión del pasado en español*, sino otros bien distintos como *pedir aclaraciones* o *cómo hacer sugerencias*.

Con respecto a la pronunciación, Pavón (2000:98) señala que con el Enfoque Comunicativo, cuyo principal objetivo en la enseñanza del lenguaje es la comunicación, tanto la teoría y la pedagogía de la enseñanza de segundas lenguas recuperaron el interés por la fonología como elemento fundamental de la comunicación oral. El Enfoque Comunicativo ha vuelto a concederle importancia a la enseñanza de la pronunciación, al considerarse parte integrante de la comunicación. De este modo, si no se consigue la comprensión en el nivel oral, no sirve de mucho poseer un magnífico control del vocabulario y de la gramática de la lengua. Así, es preciso que los aprendices se conviertan en miembros, en el nivel comunicativo, de la comunidad de hablantes. Si el objetivo final es conseguir que se produzca la comunicación, se deberá alcanzar primeramente un nivel mínimo de inteligibilidad del componente oral del lenguaje puesto que si este no existe no se llevará a cabo la comunicación, independientemente del nivel que posea el aprendiz en la sintaxis o el vocabulario. Como en el enfoque comunicativo se mantiene que es necesario enseñar pronunciación, se ha vuelto a poner sobre la mesa el papel que se debe asignar a la instrucción formal. Y en este sentido, la instrucción debe ir encaminada a conseguir una pronunciación inteligible y que esta se convierta en un elemento esencial de la competencia comunicativa.

Sin embargo, Gil (2007:136-139) sostiene que aunque el Enfoque Comunicativo se haya extendido por Europa y Estados Unidos, ni los europeos ni los norteamericanos que lo han adoptado han dedicado mucho tiempo al estudio de la didáctica de la pronunciación dentro de ese marco. La idea implícita en este método es que el objetivo de la corrección fonética debe quedar supeditado al de la inteligibilidad y la fluidez o, dicho de otra forma, que es mucho más importante para un estudiante llegar a comunicarse en la L2, aunque sea con una mala pronunciación, que adquirir un buen nivel

en pronunciación y no lograr resolver sus intercambios comunicativos. De ahí que los resultados finales conseguidos por los alumnos no alcancen siempre el nivel de calidad fónica que sería deseable. No obstante, el olvido en el que hasta el presente se ha mantenido a la fonética en particular no impide reconocer el enriquecimiento teórico que este nuevo enfoque y sus variantes han supuesto para la didáctica de segundas lenguas. En el futuro cabe esperar que sus defensores concedan la importancia debida a los aspectos fónicos y a su corrección, empezando por el nivel suprasegmental en el que se insertan los elementos segmentales, ya que al fin y al cabo, es este nivel prosódico y articulatorio general el que más relegado ha estado desde siempre, por lo que el hecho de incluir su estudio, como elemento decisivo para la comunicación, entre los objetivos del enfoque o del método justificaría para este el adjetivo de “innovador” al que tan aficionados son sus promotores.

Si relacionamos el Enfoque Comunicativo con otros enfoques o métodos podemos ver que este se encuentra enfrentado a las teorías conductistas (Pavón, 2000:98), según las cuales, como hemos podido ver, el aprendizaje de una lengua es una simple secuencia de creación de hábitos a partir del control de los estímulos. Sin embargo, como afirma Widdowson (1990:11), tan errónea es la total aceptación de estos principios como el rechazo radical, ya que algunos aspectos del aprendizaje de una lengua sí están relacionados con la formación de hábitos. Una comunicación efectiva, según este autor, debe estar basada en el acceso rápido y automático que permite la utilización creativa de elementos lingüísticos previamente interiorizados:

If these forms were not internalized as habitual mental patterns independent of thought, they could not be readily accessed and language could not function effectively as a means of thinking and communicating.

En cuanto a la relación con el Método Audiolingüe (Pavón, 2000:99), es preciso señalar que este postulaba que el orden para el aprendizaje de las habilidades lingüísticas debía ser el mismo que el que seguía el hablante nativo a la hora de adquirir su lengua materna, mientras que para el Enfoque Comunicativo, sin embargo, este orden no debe estar solamente justificado por dicho razonamiento, sino también por las necesidades

comunicativas. Según Rivers (1981:56), si el principal objetivo es la adquisición de habilidades comunicativas, es recomendable empezar por escuchar y hablar la lengua que se desea aprender:

Since a language is an arbitrary code associated with the behavior of a certain group of people, it must, if it is to be understood, be pronounced and phrased as this group has habitually pronounced and phrased it. After students have heard the correct spoken form of the language, they can attempt to reproduce it themselves.

En Finocchiaro y Brumfit (1983:91-93) nos podemos encontrar con una lista, que representan, a su juicio, los elementos distintivos fundamentales del Método Audiolingüístico y del Enfoque Comunicativo en cuanto al objetivo fundamental, la motivación, el papel tanto del profesor como de los alumnos, los errores, la secuenciación de los contenidos, la función de la lengua materna, la traducción, la competencia lingüística entre otros y con respecto a la pronunciación estos autores señalan que en el Método Audiolingüístico el objetivo era que los alumnos presentaran una pronunciación parecida a la del hablante nativo, mientras que en el Enfoque Comunicativo la finalidad es que los alumnos exhiban una pronunciación inteligible. Richards y Rodgers (2003:157) indican que aparte de constituir un ejemplo interesante de cómo los defensores de la Enseñanza Comunicativa de la Lengua colocan las cartas a su favor, estos contrastes ilustran algunas de las mayores diferencias entre los enfoques comunicativos y las tradiciones anteriores en la enseñanza de idiomas. La aceptación general del Enfoque Comunicativo y la manera relativamente variada en la que se interpreta y aplica, hace que los practicantes de diferentes tradiciones educativas puedan identificarse con él e interpretarlo de distintas maneras.

Con el fin de valorar los motivos que han producido este “redescubrimiento” de la importancia de la pronunciación en el Enfoque Comunicativo, es preciso detenerse en varias razones que, según Abelló (1994) son fundamentalmente tres: en primer lugar, el tratamiento que se la ha otorgado a la enseñanza de segundas lenguas, en general, ha sufrido desde siempre continuos vaivenes, produciendo en ocasiones explicaciones

bastante alejadas como por ejemplo en el Método Audiolingüe se corregían todos los errores, mientras que en el Enfoque Comunicativo únicamente se corrigen los errores que afectan a la inteligibilidad. En segundo lugar, la orientación teórica de cada uno de los enfoques ha tenido su importancia en el campo de la mentalidad. Una de las diferencias que separan al Enfoque Comunicativo del Método Audiolingüe es que, aunque ambos se basan en el lenguaje hablado, el Enfoque Comunicativo posee una visión más amplia de la enseñanza y no le concede tanta importancia al hecho de que los aprendices consigan una alta precisión lingüística. En tercer lugar, los investigadores empezaron a interesarse por la relación existente entre la instrucción formal en pronunciación y el grado de precisión que mostraban los aprendices. Al principio, según Abelló, en las investigaciones, como por ejemplo en Suter (1976) y en Purcell y Suter (1980), parecía demostrarse que no existía una relación directa entre el nivel de pronunciación que mostraban los aprendices y su enseñanza de forma explícita. Pero sin embargo, más tarde otros autores, como por ejemplo Dickerson (1987), Brutten *et al.* (1986), Yule *et al.* (1987) entre otros, comenzaron a demostrar que la instrucción formal de la fonología de una segunda lengua contribuía al perfeccionamiento tanto de la percepción como de la producción de los alumnos. Y finalmente, el tratamiento al que ha dado lugar este renovado interés por la pronunciación, ha producido que surjan nuevas e interesantes investigaciones sobre el tratamiento de los errores en el nivel oral del lenguaje, los diferentes tipos de instrucción formal, la interacción entre el aprendiz y la instrucción en el aula, etc. Y todo ello dentro de un marco general que intenta conseguir un doble objetivo: el de fomentar el desarrollo de la fluidez comunicativa al mismo tiempo que la precisión lingüística.

Con respecto al papel que desempeña la instrucción formal en el aprendizaje de la fonología de una segunda lengua, una de las ideas más comunes es pensar que el dominio de la fonología se establece conforme las habilidades articulatorias se van automatizando. Esta idea es defendida, como se ha visto, por quienes piensan que el conocimiento que se consigue por medio del aprendizaje y la práctica puede automatizarse y terminar así por convertirse en conocimiento adquirido. En este sentido existen tres aproximaciones generales que intentan explicar este proceso de automatización. En primer lugar nos encontramos a quienes, como Locke y Goldstein (1973), sostienen que la pronunciación

mejora si los aprendices prestan un alto nivel de atención a los estímulos sonoros que reciben, una idea que también se comparte desde el campo de la sociolingüística como Labov (1972). Frente a esta opinión nos encontramos en segundo lugar a Oyama (1976) argumentando que durante las situaciones de habla más informales es cuando los aprendices le prestan menor atención a su producción oral y es el momento en el que la pronunciación se acerca más a los parámetros del habla nativa y es más auténtica. Y en tercer lugar nos encontramos a quienes afirman que la única variable que afecta a la pronunciación es la tarea particular que se esté realizando como Eckman (1981), Flege y Hillenbrand (1984). También hay quienes consideran que se deben tener en cuenta a unas variables muy importantes como son la cantidad de actividades de tipo práctico que se realicen y la autocorrección como indica Krashen (1976, 1977, 1978, 1979). Según este autor y su teoría del Modelo Monitor, *Monitor Model*, (véase “3.4. Teoría del Monitor de Krashen”) la calidad de la pronunciación de un aprendiz viene determinada por el tiempo dedicado a controlar su propia producción.

Gil indica que (2007: 153-154) aunque todas las formas del conocido enfoque comunicativo coinciden en que el aprendizaje se centra en el significado y ha de ser lo más “natural” posible, las experiencias que se han venido acumulando en el aula a lo largo de los años han puesto de manifiesto que este tipo de enseñanza, en la que se presta escasa o, en algunos casos, hasta incluso ninguna atención a las cuestiones puramente formales, repercute con frecuencia de forma negativa en el nivel de calidad final que alcanzan las producciones de los aprendices. Ante este hecho se han desarrollado dos posturas enfrentadas, como la de los profesores de orientación total y ortodoxamente comunicativa, que se oponen a dedicar tiempo de clase a la instrucción y práctica de las formas gramaticales, y la de aquellos otros profesores que han vuelto a una pedagogía basada en la gramática y en el aislamiento y extracción de los rasgos lingüísticos del contexto de la comunicación. Pero, aparte de estas dos posturas enfrentadas, también existen otros profesores que han tratado de mantener una postura intermedia prestando atención a los problemas relacionados con la forma lingüística de los mensajes, sin perder de vista los objetivos comunicativos del programa. Este debate tiene una cierta razón de ser si nos referimos al componente estrictamente gramatical de la lengua como la morfología, la sintaxis, etc., pero que deja de tenerla si estamos hablando de

pronunciación, porque es un ámbito en el que la atención a la forma es simplemente imprescindible. Se trata, por tanto, de que los presupuestos del método comunicativo se conjuguen con algunos de los presupuestos y estrategias asociados con los modelos anteriores comentados y con su tratamiento de la pronunciación (como por ejemplo las actividades estructurales o pre-comunicativas como la repetición y la imitación, es decir, la práctica controlada; el análisis de la posible interferencia entre las lenguas; la ejercitación de la lectura en etapas posteriores y el empleo de dispositivos multimedia) de tal forma que esas técnicas anteriores se vean reinterpretadas y mejoradas, hasta alcanzar lo que Roberts (1982:103) denomina “un compromiso para la práctica del eclecticismo”. También Otto Jespersen (1923) ya opinaba que para enseñar una lengua no es recomendable ceñirse a un único modelo o a un solo enfoque. En esta línea, Gil señala que muchos de los especialistas en didáctica de segundas lenguas propugnan en nuestros días una orientación ecléctica y de naturaleza integradora, en la que puedan tener cabida las aportaciones de cada uno de los modelos existentes que se hayan demostrado positivas. Y concluye que el aprendizaje de un idioma extranjero es un proceso tan complejo que no parece juicioso soslayar el análisis de ningún aspecto que en él pueda influir de forma favorable, ni privar al profesor de algunos recursos pedagógicos válidos por el hecho de no figurar entre las estrategias vinculadas a un modelo determinado dado.

Como hemos podido ver hasta ahora en la enseñanza de idiomas se ha cambiado muchas veces de postura con respecto a la enseñanza de la pronunciación (Celce-Murcia *et al.* 1996:5-7). En ocasiones se la ha dado mucha importancia como en las prácticas dentro del Movimiento de Reforma y el Método Audiolingüe u Oral, o por el contrario se le ha dado menos importancia en el Método Directo y los enfoques naturales basados en la comprensión, en los que se consideraba que los errores en pronunciación formaban parte del proceso de adquisición natural del lenguaje y desaparecerían una vez que el alumno hubiera adquirido la competencia comunicativa. En otros métodos y enfoques incluso se ha ignorado totalmente a la enseñanza de la pronunciación como en el Método Gramática-Traducción, los métodos basados en la lectura y el Enfoque Cognitivo o se ha enseñado la pronunciación a través de la imitación como en el Método Directo. Dentro del Enfoque Comunicativo la enseñanza de la pronunciación juega un papel decisivo desde el principio, cuyo objetivo es que los alumnos adquieran una pronunciación que

sea, como hemos visto, tanto correcta como inteligible y que la comunicación con hablantes nativos sea efectiva en cualquier situación comunicativa. Al igual que en el Enfoque Comunicativo la pronunciación en nuestro estudio ocupa un papel importante al considerar que la misma debe ser correcta con el fin de poder expresarse de una forma inteligible en la lengua extranjera y que la comunicación con un hablante nativo resulte ser efectiva y eficaz. Por ello, analizamos las posibles incorrecciones que puedan cometer los sujetos en su producción oral en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] tanto ingleses como alemanes, así como la producción simultánea de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] y alemanes [pf, ts], ya que constituyen áreas de dificultad que pueden afectar a la inteligibilidad del mensaje en lengua extranjera y con ello resultar en que la comunicación sea defectuosa.

2.3. Uso de la instrucción formal específica en pronunciación

Cuando un aprendiz de una segunda lengua es capaz de discriminar los sonidos de esa segunda lengua, pero no puede producirlos adecuadamente es preciso que reciba instrucción formal sobre cómo realizarlos (Pavón, 2000:126). La dificultad en pronunciar correctamente algún sonido se debe a que nunca antes había articulado la mayoría de esos sonidos de la nueva lengua y también porque los hábitos de la lengua materna le llevan a realizar los movimientos articulatorios de forma diferente a los que se precisan para los nuevos sonidos. Una vez que el aprendiz es capaz de discriminar los sonidos de una forma adecuada, debe aprender a producirlos y conseguir crear unos nuevos hábitos articulatorios por medio del entrenamiento oral. Como afirma Gimson (2001:313-314), a la hora de enseñar la pronunciación tratamos especialmente con habilidades motoras y auditivas más que con la trasmisión de habilidades lógicas como las que aparecen en la adquisición de otras destrezas lingüísticas como por ejemplo la sintaxis. Como las diferencias entre los sistemas sonoros de dos lenguas tiene una base fisiológica, el profesor debe hacer entender a sus aprendices los aspectos físicos de la producción de los sonidos, es decir, que debe dotarlos del conocimiento necesario para identificar las razones físicas de sus incorrectas aproximaciones a los nuevos sonidos para que puedan evitar ellos mismos estos posibles errores de producción. El profesor necesita comprender cómo los aprendices utilizan sus órganos de habla a la hora de producir los sonidos

naturales de su lengua con el fin de identificar las áreas de interferencia con la segunda lengua y así poder determinar qué es lo que el aprendiz debe hacer para producir los nuevos sonidos de una forma aceptable. Por ello, el profesor debería poseer un buen conocimiento de la fonética articulatoria tanto de su propia lengua como de la lengua que se encuentran aprendiendo sus alumnos. De esta forma podrá ofrecerles cualquier tipo de explicación acerca de las dificultades particulares que se muestran una vez que se han comparado los dos sistemas fonológicos.

El entrenamiento oral no se debe ceñir solamente a practicar la articulación de los segmentos vocálicos o consonánticos, sino que debe incluir también a la acentuación y la entonación, que suelen dejarse de lado en las primeras etapas del aprendizaje para ser retomadas más tarde cuando los aprendices hayan alcanzado un cierto nivel (Pavón, 2000:127-128). Es preciso prestar atención a cualquier característica prosódica que facilite la comprensión y ayude al aprendiz a valorar el hecho de que cualquier sonido o palabra aislada se ve afectada por el contexto. Además, otro aspecto importante es que el aprendiz sea expuesto a diferentes acentos y estilos de pronunciación, puesto que ello ayuda a aumentar el control sobre su propia pronunciación y al mismo tiempo posibilita que no encuentre demasiados problemas derivados de la variancia existente en estos diferentes acentos y estilos de pronunciación. No debemos olvidar introducir también desde el primer momento todos los procesos de reducción y simplificación que aparecen en el habla estándar. Sin embargo, debemos poner especial cuidado en no detenernos demasiado en un área problemática en concreto como por ejemplo en los grupos consonánticos o la reducción vocálica en posiciones no acentuadas, ya que podemos provocar que el aprendiz se encuentre tan centrado en solucionar ese problema determinado que no preste atención a aspectos más globales y por ello su fluidez e inteligibilidad terminan por verse afectadas. Algunos profesores estiman que no es preciso dedicarse al sistema sonoro de la nueva lengua de forma global, sino que solamente se deben ofrecer explicaciones sobre los hechos articulatorios que no existen en la lengua materna, mientras que se les permite a los aprendices utilizar formas equivalentes para el resto. Este tipo de enseñanza termina produciendo un efecto no deseado puesto que la cadena hablada es un todo en el que la articulación no nativa de un elemento afecta a los sonidos adyacentes. El aprendiz debe tener claro que debe aprender

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

el sistema fonológico de la nueva lengua de forma integrada y que la incorrecta articulación de las consonantes afectará a la producción de las vocales y viceversa. Como afirma MacCarthy (1978:26), una vez que se dominen los nuevos movimientos articulatorios, deben ser integrados en secuencias pronunciadas con fluidez, que nunca debe ser confundida con rapidez de pronunciación, ya que hablar más rápido resulta en producir errores que pueden afectar seriamente a la comprensión general de lo que se está expresando. Muy pocos errores de articulación desaparecerán al hablar más rápido, por el contrario, la rapidez inducirá a la realización de estos errores.

Para definir qué se entiende por la enseñanza de la pronunciación de una forma integrada, Kenworthy (1997:113-114) señala que muchos profesores mantienen diferentes criterios, pero la mayoría está de acuerdo en lo que no debe ser: practicar durante toda o parte de una lección los sonidos, el ritmo o la entonación de la nueva lengua y no realizar ningún otro ejercicio más de pronunciación en otra actividad o lección. Esta forma de impartir la pronunciación resulta ser una forma artificial de trabajar, poco eficiente y además es imposible limitar la práctica de la pronunciación a una parte concreta de una lección o una lección en particular porque la pronunciación se practica en muchas actividades de aprendizaje de forma integrada como por ejemplo a la hora de ver una nueva palabra en un texto, cuando los aprendices no entienden algo en clase o al realizar una comprensión oral, incluso cada vez que un aprendiz escuche una palabra en la lengua extranjera o se quiera expresar en ella. Es más, no es necesario preocuparse por la integración de la pronunciación ya que esta está presente en prácticamente la mayoría de los ejercicios lingüísticos y simplemente es imposible evitar practicar ejercicios de pronunciación a no ser que el aprendiz esté aprendiendo en silencio a leer en la lengua extranjera. El aprendiz deberá integrar la pronunciación en su aprendizaje y aceptar el papel de monitor para controlar su propia pronunciación, prestando especial atención a cómo se pronuncian las palabras y cómo se expresan las personas nativas del idioma extranjero. Y el profesor no debe corregir siempre las pronunciaciones incorrectas, sino que deber corregir aquellas que son cruciales para la inteligibilidad.

La mayoría de los profesores reconocen que se produce una mejoría instantánea en la pronunciación de los aprendices como resultado de la instrucción formal, pero que

esa mejoría también desaparece de forma gradual conforme el tema tratado en el aula vaya cambiando con el paso del tiempo o incluso tras un cierto periodo de tiempo el aprendiz comience a mostrar una mejoría que no mostró al principio cuando recibió la instrucción formal (Yule y Macdonald, 1994:109-118). Este último efecto sería el más deseable, aunque sea el más complicado de observar a no ser que se realice una investigación longitudinal de larga duración. Sin embargo, muchos profesores abandonan la enseñanza de la pronunciación porque no obtienen los beneficios deseados a corto plazo, lo cual les lleva incluso a considerar que han llevado a cabo una instrucción deficiente.

Ahora bien, ¿pero cuándo se debe comenzar con la instrucción formal en la enseñanza de la fonología de una segunda lengua? Un alumno que se encuentra aprendiendo una segunda lengua suele mostrar, en general, un grado de competencia menor en el ámbito de la pronunciación comparado con los demás aspectos. Conforme ha ido avanzando en el conocimiento de esa nueva lengua, no ha recibido atención expresa con respecto a su pronunciación o al menos no de forma sistemática por lo que los errores de pronunciación se han establecido de una manera tan firme que resultan muy difíciles de erradicar. Baker (1982:1) opina que esta situación se produce porque se le presta muy poca atención a la enseñanza de la pronunciación en los niveles iniciales y esta se va introduciendo a medida que el aprendiz vaya aumentando su competencia. Sin embargo, la situación debería ser al contrario, se tendría que dedicar más atención específica a la enseñanza de la pronunciación en los niveles iniciales para así evitar que los errores de pronunciación se “fossilicen”. Gimson (2001:314) sostiene que como generalmente es más difícil adquirir una correcta pronunciación de una segunda lengua a partir de la adolescencia, es mejor comenzar a impartirla cuanto antes. En muchos casos es suficiente explicarles a los niños a través de la mímica alguna característica en pronunciación sin más explicación, mientras que para la mayoría de los adultos es preciso realizar mayores esfuerzos con el fin de superar las interferencias del sistema de sonidos de la primera lengua, a través de la cual se filtran los sonidos de la segunda lengua. Morley (1994:82) también indica que en la instrucción formal, la práctica oral debería incluirse desde un principio y además debe basarse en:

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

- la práctica imitativa sobre rasgos de pronunciación de gran importancia en términos comunicativos, prestando especial atención a que el aprendiz no se atasque y pierda mucho tiempo en problemas que le presenten gran dificultad;
- la práctica oral “ensayada” que consiste en la utilización de textos y lecturas relativamente fijos que le permitan asentar con mayor facilidad sus patrones de pronunciación;
- la práctica oral “creativa” ya sea planeada o no y que le ayude a integrar los patrones sonoros aprendidos dentro de actividades de tipo natural o auténtico.

Cuando se habla de utilizar la instrucción formal desde un principio en la enseñanza de la pronunciación se debe tener en cuenta dos cuestiones muy importantes. Por un lado, como el concepto de “la enseñanza de la pronunciación” es muy amplio, es preciso delimitarlo como también determinar qué aspectos de la pronunciación deben ser tratados y de qué forma. Otra cuestión importante es que dependiendo de si nuestros alumnos son niños, adolescentes o adultos variaremos nuestra manera de enfocar la enseñanza. En ocasiones se argumenta que la mejor forma de que el aprendiz adquiera la fonología de una nueva lengua es dedicar un tiempo determinado al comienzo del curso enfocado exclusivamente al estudio completo del sistema sonoro de la nueva lengua (Pavón, 2000:131-132). La atención expresa a la pronunciación debe estar integrada dentro de un proceso global, como indicamos, ya que la atención excesiva a cualquiera de los aspectos lingüísticos provoca que los aprendices se alejen del objetivo final que es la comunicación, pero tampoco se trata de abandonar la enseñanza de la pronunciación como tal, sino de unirla a la enseñanza de la lengua en general. En el caso de que se opte por realizar una introducción fonológica al comienzo del curso, se debe tener en cuenta fundamentalmente cuál es el tipo de aprendiz al que va dirigida la enseñanza. Un niño no comprenderá ningún tipo de explicación articuladora por lo que se deberá optar por explotar sus habilidades de imitación (Rivers, 1981; Gimson, 2001), ofreciendo en ocasiones alguna recomendación de tipo articulatorio siempre que aparezca algún problema con excesiva dificultad. En el caso de los adolescentes no es aconsejable realizar una introducción a la fonología demasiado densa porque al prestar excesiva atención al empleo de los sonidos correctos se deja de lado el aspecto comunicativo que es lo que más les llama la atención. Por ello, será más beneficioso que se realice una breve

introducción a la fonología de la nueva lengua con especial atención a los problemas particulares a los que se van a enfrentar, sobre todo los que conciernan a su inteligibilidad. Y en cuanto a los aprendices adultos, la enseñanza de la nueva fonología se beneficiará de su capacidad analítica, además es más fácil despertar su interés por descubrir las áreas en las que falla su pronunciación. Una vez que son conscientes de sus dificultades, también son más propensos a utilizar los beneficios de la instrucción fonética, aunque sus habilidades de imitación se encuentren mermadas si la comparamos con la de los adolescentes o los niños.

En cuanto a nuestro estudio, hemos analizado si existe diferencia alguna entre los resultados obtenidos en la prueba inicial de los sonidos objeto de estudio con aquellos logrados en la prueba final previa instrucción formal en pronunciación. Y se han observado en la mayoría de los casos mejores resultados en las pruebas finales realizadas con indicaciones expresas de pronunciación por parte del profesor frente a los resultados obtenidos en la prueba inicial sin explicación alguna sobre la correcta pronunciación de los sonidos (véase “8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas”).

2.3.1. La preparación del profesor

La adquisición de una correcta pronunciación se ve influenciada por multitud de factores tales como la edad, la aptitud, la motivación o la personalidad que desempeñan un papel crucial en el proceso de aprendizaje de la fonología de una segunda lengua. De igual manera, factores como la varianza en el habla, el modelo que se haya elegido seguir, los objetivos que se desean cumplir, la metodología empleada, el tiempo disponible o los medios materiales que se encuentren al alcance, entre otros, van a condicionar el desarrollo y la efectividad del aprendizaje. Pero, además de estos condicionantes existe uno que es de suma importancia cuando el aprendizaje de una lengua se lleva a cabo por medio de la enseñanza específica en el aula y es la figura del profesor (MacCarthy, 1978:3), es más, en cuanto a la enseñanza de la pronunciación su papel se convierte en más decisivo, si cabe. En primer lugar su competencia en la lengua que enseña va a suponer uno de los factores principales que influirán en la adquisición de la pronunciación

2. La importancia de la enseñanza y aprendizaje de la pronunciación dentro del contexto histórico de la fonética y fonología

por parte del aprendiz, debido a que siempre que el profesor esté tratando un tema en particular lo hará utilizando un determinado tipo de habla que será imitado por los estudiantes. Por ello, aunque no se imparta la fonología de forma explícita, el profesor se encontrará enseñando la fonología de la nueva lengua de manera indirecta (Pennington, 1996:6). Por otra parte, cuando sí se le presta una atención especial a la enseñanza de la pronunciación es cuando la figura del profesor adquiere su mayor significación. Cuando el profesor no es nativo, existe el problema de que los aprendices no podrán avanzar más allá de donde se encuentre su profesor, por lo que es preciso que este se apoye en grabaciones que le permitan suplir cualquier supuesta merma en su competencia. Pero no solo los profesores no nativos pueden y deben beneficiarse de todos los materiales que encuentren a su disposición. En muchas ocasiones el profesor nativo solo consigue de forma consciente o inconsciente enseñar a sus alumnos la variedad local que él mismo posee, utilizando un estilo de pronunciación excesivamente formal o coloquial que hará que los aprendices encuentren muchos problemas de comunicación a la hora de enfrentarse a acentos y estilos de pronunciación diferentes al que se han visto normalmente expuestos. Por todo ello, tanto los profesores nativos como los no nativos deben cuidar mucho su forma hablada, debiendo ofrecer a los aprendices la posibilidad de verse expuestos a otras formas de pronunciación.

Además, en la enseñanza de la pronunciación el profesor no debe centrarse en enseñar, sino en facilitar el aprendizaje (Morley, 1991:507). La labor del profesor debe ser similar a la de un “entrenador” de pronunciación, que pone sus conocimientos sobre fonética al servicio de la enseñanza de la pronunciación, aportando información sobre los problemas que se van a presentar, mostrándose como modelo, ofreciendo sugerencias y soluciones para los errores que se produzcan y sobre todo apoyando y animando al aprendiz en todo momento. Conseguir que los aprendices tomen plena conciencia de la importancia de la pronunciación y de su propia labor en la tarea de adquirirla conforman dos de los objetivos más necesarios y sobre los que el profesor deberá trabajar con mayor esfuerzo.

Para Kenworthy (1987:1-3) es preciso que el profesor ayude a los aprendices a percibir los sonidos puesto que tienden a escuchar los sonidos de la lengua extranjera

como los de su lengua materna. Cada idioma posee un conjunto de sonidos determinados, por tanto, el profesor tendrá que comprobar que sus aprendices estén percibiendo correctamente los sonidos de la nueva lengua y realizar una serie de indicaciones para ayudar a producir los nuevos sonidos. Además, el profesor deberá ofrecer a sus alumnos retroalimentación o *feedback* sobre cómo van evolucionando con respecto a su percepción y producción de los sonidos de la nueva lengua. Así mismo, tendrá que establecer un plan de acción, decidiendo en qué elementos de la pronunciación se deben concentrar los aprendices y cómo los deben pronunciar, al igual que decidir y elegir qué tipo de ejercicios y actividades son los que ofrecen mayor oportunidad para practicar, experimentar y explorar los sonidos de la segunda lengua teniendo en cuenta que algunas de las actividades son más adecuadas para algunos aprendices que para otros. A los aprendices les parece difícil evaluar su propio progreso, así que deberá ser el profesor el que los evalúe. La actividad de “producir sonidos” es especialmente difícil de evaluar, pero informar a los alumnos sobre su progreso es un factor muy importante a la hora de mantener la motivación. Y en cuanto al papel del alumno este deberá simplemente responder a cada uno de los puntos anteriormente descritos y no solo eso, sino también tener en cuenta que el éxito final en pronunciación dependerá del esfuerzo del aprendiz por conseguirlo. Es muy importante que el aprendiz quiera ser responsable de su propio aprendizaje. El profesor puede que sea muy hábil para darse cuenta de los errores en pronunciación y los anote, pero si el aprendiz no actúa o no realiza ningún esfuerzo, serán mínimas las posibilidades de cambio o de mejoría.

Según Finch y Ortiz Lira (1982:xi), el profesor de pronunciación debe ser en primer lugar lo suficientemente competente en materia lingüística como para servir de modelo a los aprendices, sin olvidarse que debe dar cuenta de las principales diferencias entre el acento que haya decidido enseñar, otros acentos y estilos de pronunciación importantes. En segundo lugar, el profesor de pronunciación debe poseer un sólido conocimiento de los hechos fonéticos y fonológicos de la lengua que está impartiendo y de la lengua materna de sus alumnos, como también ser capaz de mostrar un conocimiento práctico de la transcripción fonémica y fonética. En tercer lugar, el profesor de pronunciación debe poseer una gran capacidad tanto para poder diagnosticar los errores de pronunciación como para emplear las técnicas necesarias para su corrección. Y en

último lugar, el oído del profesor de pronunciación debe estar entrenado para reconocer las más pequeñas distinciones de los sonidos del habla.

Celce-Murcia *et al.* (1994) sostienen que los profesores de segundas lenguas especializados en la enseñanza de la pronunciación precisan algo más que una sólida formación en fonética y fonología, e indican que es absolutamente indispensable que conozcan los métodos y materiales más apropiados para la instrucción formal. De la misma forma, necesitan también dominar las técnicas para evaluar la pronunciación de los aprendices, analizar sus necesidades, diseñar las programaciones, proporcionar una corrección efectiva y valorar los logros conseguidos.

La discusión sobre el papel que debe desarrollar un profesor en la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua tiene, como hemos visto, una gran importancia. No obstante, deberíamos detenernos sobre una de las cuestiones más problemáticas relativa a su figura y es la controversia que suscita la supuesta superioridad del profesor nativo frente al profesor no nativo (Pavón, 2000: 143).

En muchas partes del mundo existe la tendencia de rechazar en principio a los profesores nativos, seguramente como reacción a la avalancha de profesores nativos no cualificados que tienen como único objetivo el ganar suficiente dinero que les permita residir en un determinado país antes de encontrar un nuevo destino. Este rechazo puede ser debido al argumento de que su ignorancia de la lengua materna de los futuros alumnos les impedirá explicar su lengua nativa de forma correcta (Harbord, 1992:350).

Para Medgyes (1992:346-347) la idea de “cuanto más proficiente más eficiente” no tiene por qué ser cierta si la única diferencia entre el profesor nativo y el no nativo radica en la mayor competencia lingüística que exhibe el primero de ellos, siempre y cuando otras variables importantes en la actuación de un profesor como la edad, la aptitud, la formación, la personalidad, la experiencia, la motivación o el carisma sean iguales en ambos. Los profesores no nativos, al haber pasado por la experiencia de aprender la segunda lengua que van a impartir, poseen unas características distintas que pueden producir unos resultados muy beneficiosos. Algunas de las ventajas del profesor no nativo

es que pueden actuar como modelos de aprendizaje, mientras que los profesores nativos como modelos de la lengua, pero como no han pasado por su proceso de aprendizaje no pueden ofrecer información al respecto ni tampoco enseñar las estrategias de aprendizaje de la forma más efectiva. Además, los profesores no nativos son capaces de proporcionar mayor información sobre la lengua ya que han adquirido, presuntamente, un gran conocimiento sobre cómo funciona, así como de anticipar las dificultades del lenguaje y también pueden explotar de una manera más efectiva el hecho de compartir la lengua materna con los aprendices.

Esta constatación de que el profesor no nativo posee unas cualidades que le permiten obtener mejores resultados no solo es defendida por profesores y especialistas no nativos, como es el caso de Medgyes, sino también por especialistas nativos como por ejemplo Widdowson (1992:338) que reconoce el hecho de que la preferencia por el profesor nativo se debe únicamente a que el conocimiento de la lengua se encuentra mejor visto que la cualificación pedagógica. Sin embargo, resulta de gran importancia que se distinga el papel de instructor del papel de informante. El hablante nativo desempeña mejor la labor de informante al beneficiarse de su experiencia como usuario de la lengua, mientras que el profesor no nativo es el que posee mayores ventajas naturales para desempeñar el papel de instructor ya que ha llegado a un determinado nivel de competencia a través del aprendizaje por lo que puede hacer uso de su experiencia como aprendiz.

Como hemos podido apreciar, existen, sin duda, diferencias entre el profesor nativo y el profesor no nativo con sus respectivas ventajas y diferencias, por ello, creemos que los alumnos se podrían beneficiar de ambos si se emplean en el aula a estos dos tipos de profesores de forma complementaria disfrutando, por un lado, de la experiencia lingüística, el vocabulario como también de la pronunciación por parte del profesor nativo, y por otro la experiencia de haber pasado por el proceso de adquisición de esa segunda lengua del profesor no nativo con todo lo que conlleva ese tránsito.

3. MODELOS TEÓRICOS EXPLICATIVOS SOBRE ADQUISICIÓN DE SEGUNDAS LENGUAS

Dentro de este capítulo se abordará en un primer momento la cuestión sobre la elección del modelo de pronunciación más adecuado para la impartición de una lengua extranjera y se comentarán varias posibles respuestas según los diferentes autores. A continuación se expondrán varios factores que influyen en la varianza de la pronunciación y que deben ser considerados a la hora de elegir el modelo de pronunciación más adecuado a emplear en la docencia de una lengua extranjera.

En la literatura científica existen numerosos modelos teóricos que pueden aportar alguna explicación sobre cómo se adquiere una segunda lengua, pero en este capítulo únicamente detallaremos aquellos que se van a emplear en nuestra investigación como los estudios contrastivos, el análisis de errores, la teoría o modelo del monitor de Krashen (1982) y el Modelo de Ontogenia de Major (1987). Los estudios contrastivos se precisarán para la comparación de los sonidos oclusivos sordos y africados de los tres idiomas objeto de estudio con el fin de establecer las similitudes y diferencias existentes entre ellos; el análisis de errores con el fin de identificar y describir los errores que cometen nuestros sujetos en la pronunciación de estos sonidos, además de ofrecer una posible explicación del por qué se cometen estas incorrecciones. De la teoría o modelo del monitor de Krashen (1982) utilizaremos la hipótesis del monitor para determinar si los sujetos realizan mejor los ejercicios de pares mínimos que los demás ejercicios de pronunciación al poseer más tiempo para prestar atención a la forma y si además exhiben una mejor pronunciación en las pruebas finales una vez que se les haya explicado las reglas de pronunciación de los sonidos objeto de estudio. En cuanto a los procesos de transferencia emplearemos el *Modelo de Ontogenia* de Major (1987) con el objetivo de analizar si la influencia de la lengua materna es más latente al principio de la adquisición de una segunda lengua y si los sujetos cometen menos errores en los pares mínimos que en una conversación informal, ya que en un texto formal los aprendices son capaces de evitar los procesos de interferencia, pero no en las conversaciones informales porque se presta más atención al contenido que a la forma.

En este capítulo también definiremos qué se entiende por el concepto de transferencia y qué tipos de transferencia existen. Veremos que algunos autores como Brière (1968) y Vicente (2005) indican que existen en el plano fonético dos tipos de transferencia una positiva y otra negativa. Sin embargo Tarone (1987:71-72) aunque también distingue entre transferencia positiva y negativa, divide esta última en transferencia negativa convergente y transferencia negativa divergente.

En última instancia veremos dentro de este capítulo que la fonología es el ámbito en el que de forma más clara es posible que se perciban los procesos de transferencia aunque estos no sean los únicos que tienen lugar en la adquisición. Analizaremos también los aspectos que más se transfieren a la lengua del aprendiz además de la importancia que posee la lengua materna según las lenguas implicadas en un estudio y el aspecto fonológico a tratar.

3.1. Modelos de pronunciación

3.1.1. ¿Qué modelo elegir en la enseñanza de idiomas?

Un argentino “suena” de forma diferente a un cubano o un mejicano, como también un británico no pronuncia igual que un norteamericano, ni un parisino como un valón. Por ello, una pregunta fundamental que se debe formular un profesor de lenguas, a la hora de marcarse los objetivos de su curso, es qué modelo desea que aprendan sus alumnos y si realmente desea que aprendan solo ese modelo y no otros. Contestar a esta pregunta no es fácil, durante muchos años era muy común pensar en que existía para cada lengua una variante dialectal de mayor prestigio que, en principio, debía constituir el punto de referencia y la meta para cualquier estudiante del idioma en cuestión. Así, se escuchaba con frecuencia que el inglés de Gran Bretaña era preferible al inglés de los EE.UU. o que la modalidad castellana del español aventajaba mucho a cualquiera de sus otras variedades peninsulares o hispanoamericanas. Sin embargo, en la actualidad se acepta de forma unánime que no hay dialectos mejores ni peores y, por consiguiente, que la elección de un modelo u otro en los programas de lenguas extranjeras ha de basarse sobre factores

más objetivos que la supuesta mayor o menor pureza, prestigio o tradición de las diversas variedades geográficas (Gil, 2007:120-121).

Halliday *et al.* (1964:296) sugirieron dos criterios básicos para determinar si una variedad dada de una lengua, es aceptable como modelo educativo. En primer lugar, debe ser una variedad utilizada realmente por un conjunto razonablemente amplio de la población total de hablantes de dicha lengua y, en concreto, por un porcentaje considerable de aquellas personas cuyo nivel cultural los convierte en puntos de referencia deseables. En segundo lugar, debe resultar mutuamente inteligible con otras variedades empleadas por grupos profesionales y cultivados en los diversos países en los que se habla dicha lengua.

Dalbor (1969) introduce en esta misma línea un concepto de gran utilidad, el de “aceptabilidad”, que el autor define como la cualidad que posee el dialecto que resulta generalmente inteligible y relativamente poco notorio o menos marcado, por lo que provoca escasas reacciones de tipo subjetivo hacia la persona que lo habla. Así, la variante del español que este autor considera más “aceptable” es la que se habla en gran parte de Centroamérica y de las llamadas Tierra Altas por ejemplo un hablante de Lima llamaría menos la atención en México, Chile o España que un argentino de Buenos Aires o un cubano de La Habana.

No cabe duda de que estos dos planteamientos, el relativo a la difusión y el concerniente a la inteligibilidad del modelo, y otras consideraciones como las necesidades de los alumnos, la realidad del entorno en el que se imparte la lengua y la finalidad para la que se enseña, han de estar presentes en la mente del profesor a la hora de diseñar su curso (Gil, 2007:122-124). Sin embargo, lo que sí ha de evitarse es la tendencia de muchos docentes a convertir en norma su propia pronunciación, llegando incluso a corregir y censurar cualquier desviación, aun admisible, de un determinado modelo. Los materiales más convenientes serán los que reflejen, siempre en la medida de lo posible y de lo aconsejable según el nivel, la diversidad de acentos que aparecen en las diferentes regiones de forma que los estudiantes no solo conozcan otras formas de hablar una lengua, sino que también aprendan a aceptar y a valorar la riqueza que tal pluralidad conlleva.

3.1.2. Variantes y registros del lenguaje

El lenguaje está sujeto a una fuerte variación que puede deberse a múltiples razones (Pavón, 2000:71). Nos podemos encontrar con que las variedades tienen un origen social, situacional, regional, educativo y muchos otros más. Por ejemplo dependiendo de la familiaridad que tengamos con una persona nos expresaremos de una forma u otra, tampoco nos expresamos de la misma forma si hablamos sobre algo que conocemos bien y tenemos bien organizado en la mente a hablar sobre algo nuevo, etc. Es evidente que no siempre hablamos de la misma manera, sino que adaptamos nuestros diferentes estilos según las situaciones en las que nos encontramos. Nuestra elección del vocabulario, estructuras sintácticas y pronunciación depende de la formalidad o informalidad de las circunstancias. A parte de estas circunstancias existen algunos condicionantes más físicos que también determinan la variancia de la pronunciación como la naturaleza del mecanismo articulatorio, la precisión y coordinación necesarias para controlarlo; razones que, en conjunto, ayudan a explicar las diferencias entre hablantes, según O' Connor (1980:5) existen tantos tipos diferentes de inglés como personas que lo hablan porque no hay dos personas que hablen de la misma manera, siempre se pueden apreciar diferencias entre ellas. Wells (1982:1) también considera que cada hablante posee su propia variedad o acento, pero que en un mayor grado este resulta ser una característica más general de individuos que pertenecen a una región geográfica, a una clase social determinada, a un sexo, edad o nivel de educación en concreto. A continuación examinaremos estos y otros factores que son considerados por varios autores más (Clark y Yallop, 1995; Hawkins, 1984; Mott, 1991; Parkinson, 1983; Pavón, 2000; Pennington, 1996; Wells, 1982):

- a) El lugar en el que se ha crecido, la variación geográfica y regional: el acento refleja la procedencia de cualquier hablante. Además de las diferencias entre las distintas ciudades y regiones, también se puede hablar de diferencias entre el habla urbana y rural. La diferencia en términos de acentos rurales y acentos urbanos también desempeña un papel importante a la hora de observar cómo se perciben esos acentos por parte de los demás hablantes. Así un acento de lugares como Cornwall, Devon o Somerset se resultan más “atractivos” que puede deberse a consideraciones de tipo sentimental o romántico asociadas a esas áreas, mientras

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

que acentos de ciudades como Birmingham, Newcastle o Liverpool se perciben como más “feos” o menos “atractivos” por ser ciudades muy industriales. Con respecto a la variación geográfica, también se debe tener en cuenta la movilidad de la población, ya que el establecimiento de grupos con variedades regionales diferentes a la de la zona geográfica y el contacto con otros grupos modifican la variedad original, dando lugar a variedades con un carácter muy heterogéneo como es el caso de ciudades como Madrid o Londres.

- b) El nivel socioeconómico del hablante y su entorno social: Los hablantes con menor movilidad suelen ser más conservadores en el uso de una determinada variedad del habla, mientras que aquellos con mayor movilidad son más flexibles y permeables al relacionarse con diferentes entornos sociales. Además existe una clara conexión entre la lengua y la clase social, ya que la pertenencia a una u otra clase social se ve reflejada claramente en la sintaxis, en el vocabulario empleado, como también en la pronunciación de cada persona. Hoy en día las divisiones sociales no son tan acentuadas como lo eran en el pasado y no se pueden realizar predicciones exactas sobre la pronunciación de un hablante en concreto basándonos exclusivamente en el nivel socioeconómico, pero sí es cierto que se pueden realizar generalizaciones sobre las características de un acento particular y su relación con un grupo social determinado.
- c) Diferencias estilísticas: la variancia de la lengua se produce principalmente porque los hablantes son capaces de dominar normas muy diferentes y emplearlas de la forma que más les convenga según las circunstancias o situación, cambiando entre un estilo local o informal de pronunciación a otro más estándar o formal si así lo creen conveniente. En general, mostramos una considerable diferencia entre una pronunciación informal o coloquial en circunstancias en la que nos relajamos y no prestamos atención a nuestro estilo, pero en cambio, exhibimos una pronunciación más formal y esmerada en contextos en los que sí es preciso prestar más atención a la forma de hablar y de comportarse. Ajustamos nuestra pronunciación a las situaciones concretas en las que nos encontramos según la persona a la que nos dirigimos, el tema sobre el que se conversa, el lugar en el que se lleva a cabo la conversación, etc. También nos podemos encontrar con variedades temporales como por ejemplo a la hora de hablar por teléfono muchas

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

personas muestran un cierto grado de formalidad que se traduce en una menor velocidad de elocución con el fin de suplir la falta de información proveniente de la interacción personal repleta de información no verbal. Además de la variancia estilística, algunos autores sostienen que nos podemos encontrar con diferentes pronunciaciones asociadas con profesiones o roles sociales particulares como por ejemplo Wells (1982:28):

Certain professions and occupations are popularly associated with particular accents – in England this applies to Anglican clergymen, headmasters, barristers, army officers, Oxbridge academics, and also pop singers and male hairdressers.

Como podemos ver la relación entre los participantes y la formalidad de la situación son razones por las que cualquier variedad generalizada de una lengua que se considera estándar puede, a su vez, convertirse en múltiples variedades de esa norma.

- d) El sexo o la entidad étnica de los individuos: A parte de las diferencias en el tono y en la cualidad de la voz, resulta difícil determinar que los hombres hablan de una forma diferente a las mujeres o que un judío de Nueva York utiliza un lenguaje diferente a un italiano o un irlandés de la misma ciudad solo porque pertenezcan a etnias diferentes. Lo que sí se ha demostrado en el campo de la sociolingüística no es que los hombres posean una pronunciación distinta a la de las mujeres, sino que difieren con respecto a variables particulares como por ejemplo las mujeres muestran un mayor acercamiento a la norma que los hombres o también existen diferencias en el uso que realizan ambos sexos del repertorio entonativo, pero no que muestren diferentes repertorios. Entre la identidad étnica y el acento no existe relación alguna, ya que el lenguaje se encuentra determinado por el entorno en el que se nace o al que se ve expuesto con posterioridad. Sin embargo, para algunos autores las diferencias que muestran distintas variedades de habla parecen ser debidas a las etnias de los hablantes, cuando de lo que se trata, en realidad, es de diferencias puramente regionales como apunta Mott (1991:352):

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

It was once thought that differences in the vocal apparatus among races might have something to do with phonetic change since different races, it was supposed, would encounter varying degrees of difficulty with different sounds. There is no evidence for this.

- e) La edad del hablante: El habla de las generaciones más jóvenes difiere del habla de las generaciones de mayor edad, no solo por el cambio físico de sus órganos fonadores conforme van creciendo hasta convertirse en adultos, sino también porque existen diferencias generacionales en la forma de hablar. Los más jóvenes son mucho más permeables y adoptan las innovaciones de otras variedades más fácilmente que las generaciones de más edad.

Por lo que respecta a la enseñanza de la pronunciación podremos decir que la consideración de las diferentes variedades que el lenguaje puede mostrar, dependiendo de todos estos factores mencionados, resulta de gran importancia a la hora de presentar la pronunciación que se va a enseñar a los aprendices de una segunda lengua. La decisión sobre la norma o modelo de pronunciación que sea objeto de la enseñanza deberá tener en cuenta estas variables anteriormente descritas si aspira a ser un modelo “real” (Pavón, 2000:76).

En nuestra investigación describimos los sonidos oclusivos sordos y los sonidos africados tanto de la lengua española, como de la lengua inglesa y la lengua alemana desde un punto de vista de los órganos que intervienen en su articulación teniendo en cuenta las variaciones geográficas y regionales de estas consonantes, como también los niveles socioeconómicos de sus hablantes y las diferencias lingüísticas que aparecen entre ellos. Así pretendemos incluir en nuestras descripciones todos aquellos aspectos que afecten a la articulación de estos sonidos y que originan variedades en su pronunciación reflejando así la lengua real de sus hablantes.

3.2. Estudios contrastivos

3.2.1. Antecedentes e inicios

Los primeros estudios destinados a explorar los procesos implícitos en la adquisición de lenguas extranjeras consistían en la comparación entre el sistema de la lengua nativa (L1) y el de la segunda lengua (L2) con el fin de servir principalmente como base para la elaboración de materiales didácticos (Arcos, 2009:112; González y Algara, 2010:27), pero también para establecer unos determinados parámetros que sirvan de guía en la producción de tales materiales, preparación de la programación y técnicas de instrucción aplicables dentro del aula. Un análisis sistemático de cualquier lengua únicamente puede llevarse a cabo por medio de una comparación analítica y bajo parámetros de sincronía (Jackson, 1981:195; Santos, 1993:33):

The most efficient materials are those that are based upon a scientific description of the language to be learned, carefully compared with the parallel description of the native language of the learner (Fries, 1945:9).

Aunque generalmente se suele trabajar con dos lenguas en el Análisis Contrastivo, AC, (Arcos, 2009: 113) en nuestro estudio lo hacemos con tres: la lengua materna de los sujetos que es la lengua española, la lengua inglesa que es su primera lengua extranjera y su segunda lengua extranjera que es la lengua alemana. En primer lugar se describen (véase capítulo 5) de forma más general todas las consonantes distintivas en estos idiomas para luego ofrecer descripciones más detalladas de las consonantes oclusivas sordas y las consonantes africadas que conforman los sonidos objeto de nuestro estudio.

En las consideraciones de Fries (1945), se encuentra de una forma implícita la existencia del fenómeno de la transferencia en el proceso de aprendizaje del sistema sonoro y gramatical de lenguas extranjeras en las personas adultas. El autor indica que el aprendizaje de una L2 se alcanza por medio de la formación de un conjunto de hábitos tanto “automáticos” como “inconscientes” (Arcos, 2009:115; Langegger-Noakes, 2011:18; Santos, 1993:35). Esta concepción se corresponde con la corriente psicológica

conductista y la lingüística estructural que regían en la época. Además, las teorías del aprendizaje destacaban la existencia de elementos de “interferencia” que obstaculizarían el proceso de aprendizaje y cuya eliminación sería esencial para lograr el aprendizaje (González y Algara, 2010:27).

La noción de “transferencia lingüística” se encuentra también presente en la obra de Weinreich *Languages in Contact* (1953) quien, bajo el término de “interferencia”, se refiere al fenómeno como la incorporación de elementos de una lengua en la producción de otra en la cual estos se reconocen como ajenos. Weinreich indica que este fenómeno, característico en el habla de los sujetos bilingües, puede causar un eventual empobrecimiento de la lengua. Quizás como resultado del posterior surgimiento de la lingüística generativa-transformacional se comenzó a descartar la posibilidad de que una lengua se pudiese ver amenazada por la incorporación de elementos de otra. De allí que se comenzara a preferir el término de “transferencia” para referirse de forma objetiva a esa adopción de elementos o rasgos de la otra lengua (Clyne, 1972).

3.2.2. Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado

El enfoque contrastivo de Fries, así como las aportaciones de Weinreich (1953) en el campo del bilingüismo, la psicología conductista, el estructuralismo lingüístico y las teorías del aprendizaje constituyeron insumos fundamentales en la formulación de la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado (1957:2):

... the student who comes in contact with the foreign language will find some features of it quite easy and others extremely difficult. Those elements that are similar to his native language will be easy for him and those elements that are different will be difficult.

Lado sostiene que al llevar a cabo una comparación entre la lengua nativa (L1) y la segunda lengua (L2) se pueden predecir los errores cometidos por el aprendiz, atribuibles a la transferencia lingüística. Según él, este análisis comparativo entre las dos lenguas es un requisito esencial para el diseño de materiales de enseñanza efectivos.

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

Aunque esta posición ya era discernible en la obra de Fries (1945), es Lado (1957:8) quien la hace explícita:

... working techniques to carry out specific comparisons of two systems of pronunciation, gramatical structure, vocabulary, writing and cultural behavior.

Estas técnicas contrastivas han de aplicarse siguiendo cuatro procedimientos esenciales (Whitman, 1970:191): en primer lugar se describen las dos lenguas en cuestión, la L1 y la L2; luego, se seleccionan los elementos lingüísticos que se van a contrastar; posteriormente se lleva a cabo el trabajo contrastivo y, finalmente, se formulan las predicciones de los errores o dificultades. En cuanto a esta última fase de predicción tanto Stockwell *et al.* (1965:283) como Stockwell y Bowen (1965:1, 9) proponen una “jerarquía de dificultad” basada en el concepto de transferencia (positiva, negativa y cero) y en la elección opcional y obligatoria de algunos fonemas en las lenguas contrastadas. En el caso de que las estructuras de ambas lenguas sean similares la transferencia será positiva, por el contrario, si las estructuras de las mismas difieren la transferencia será negativa, pero si no existe ninguna relación entre las estructuras de las dos lenguas la transferencia será cero. En cuanto a la elección opcional esta ocurre por ejemplo cuando un hablante inglés selecciona una palabra entre los fonemas /p/ y /b/, mientras que hablamos de una elección obligatoria por ejemplo cuando un hablante inglés debe producir el alófono [p^h] aspirado cuando el fonema /p/ aparece a principio de sílaba acentuada (Stockwell y Bowen, 1965:1, 4).

Para la aplicación de estas técnicas contrastivas en la fonología, Lado (1957) recurrió a una noción fundamental, el fonema, derivada de la lingüística estructural, la cual es de gran utilidad en la realización de su análisis contrastivo. Para la realización del análisis contrastivo entre dos sistemas fonológicos de dos lenguas este autor sugiere plantearse los siguientes interrogantes:

- ¿Son algunos fonemas similares en ambas lenguas?
- ¿Son los alófonos de los fonemas similares en ambas lenguas?

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

- En cuanto a los fonemas y sus variantes, ¿poseen estos una distribución similar en ambas lenguas?

Las respuestas a estas preguntas nos conducirían a formular las predicciones con respecto a los aspectos que representarían mayor o menor dificultad para el aprendizaje de la L2. Pero este procedimiento ha sido criticado por ser demasiado general y no tener en cuenta las diferencias sutiles y también por no considerar otro tipo de factores que afectan principalmente la pronunciación de la L2 (González y Algara, 2010:28).

En el ámbito fonológico, el análisis contrastivo del sistema lingüístico de dos lenguas también se realiza en cuatro procedimientos que son los siguientes (James, 1980:74): en primer lugar se realiza un inventario fonémico tanto de la L1 como de la L2; en segundo lugar se indica si existen similitudes entre los fonemas; en tercer lugar se enumeran las variantes fonémicas (alófonos) para ambas lenguas y en última instancia se señalan las restricciones distribucionales para cada fonema y alófono tanto de la L1 como de la L2. A pesar de las diferencias terminológicas en la literatura científica sobre el AC fonológico existe un acuerdo unánime en cuanto a la existencia de estas cuatro fases (James, 1980:74), aunque existan diferencias terminológicas y algunos autores como Stockwell y Bowen (1965:6) o Burgschmidt y Götz (1974:197) añadan una quinta fase relacionada con la frecuencia de los contrastes fonémicos de la L1 y la L2 como por ejemplo en la lengua inglesa existe un gran número de pares mínimos que se contrastan por los fonemas /p/ y /b/ (*high functional load*), sin embargo no son tan numerosos los pares mínimos en los que los fonemas /dʒ/ y /ʒ/ contrastan (*low functional load*) (Stockwell y Bowen, 1965:6).

En nuestro estudio, tras las descripciones fonéticas-fonológicas de las consonantes oclusivas sordas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana (véase capítulo 5) se comparará por un lado el fenómeno fonético de la aspiración en las consonantes oclusivas sordas y por otro lado la producción simultánea de las consonantes africadas en estos tres idiomas con el fin de evidenciar las similitudes y diferencias entre las tres lenguas en cuanto a los sonidos que se ven afectados como también al entorno fonológico en el que aparecen.

3.2.3. Hipótesis del Análisis Contrastivo (versión débil)

Wardhaugh (1970), en un intento por superar el problema del modelo de Lado (1957) en relación con sus fallos en su poder predictivo, formuló la versión débil de la hipótesis del análisis contrastivo. A diferencia de la versión fuerte, que así se denomina la de Lado, la débil no incluye entre sus requerimientos el de predecir los aspectos de la L2 que representan mayor dificultad, ni aquellos que, por el contrario, resultan más fáciles. Aunque sí reconoce la existencia de la “interferencia”, indica que las dificultades lingüísticas podrían explicarse mejor por medio de estudios ex post facto. En este sentido, el profesor o investigador determinaría las fuentes de error, basándose en su conocimiento de ambas lenguas (L1 y L2) y conforme vayan apareciendo esos errores. Con ello, Wardhaugh (1970) no rechaza la importancia de formular predicciones, pero sostiene que estas no deben ser apriorísticas, sino surgir de las experiencias previas con grupos de estudiantes en similares condiciones.

A pesar de las críticas que recibieron los enfoques contrastivos, en cuanto a la importancia de la transferencia interlingüística en el aprendizaje de lenguas extranjeras, sobre todo por lo que respecta al componente fonológico, estos no han podido ser rechazados, incluso en los estudios más recientes. De hecho, la existencia de la transferencia de rasgos fonéticos y fonológicos, tanto segmentales como prosódicos, resulta obvia por el hecho de que cualquier hablante nativo con facilidad es capaz de reconocer en el habla de otra persona un acento extranjero. Esto representa una clara evidencia de que en la pronunciación de su L2 existen elementos que han sido transferidos de su L1 (González y Algara, 2010:29).

En nuestros días, la mayor parte de los lingüistas están de acuerdo en rechazar la versión fuerte del AC, actitud derivada de los estudios empíricos llevados a cabo, por lo que el AC tuvo que aceptar modestamente la limitación de sus pretensiones originales. La propuesta encubierta en las críticas trata de integrar los estudios contrastivos en una teoría glosodidáctica más amplia que comparta sus objetivos con los del análisis de errores y la interlengua (Santos, 1993:38).

Por ello en nuestro estudio llevaremos primero a cabo la comparación tanto del fenómeno fonético de la aspiración en las consonantes oclusivas sordas como la producción simultánea de los sonidos africados en las tres lenguas con el fin de establecer las diferencias y similitudes entre ellas. Con posterioridad, se analizará la producción oral (interlengua) de nuestros sujetos para detectar posibles errores en cuanto a la articulación correcta de estos sonidos y con ello poder verificar si las similitudes entre los sonidos no ocasionan grandes dificultades en la correcta pronunciación de los mismos y si las diferencias entre los sonidos de las tres lenguas resultan en mayores incorrecciones (véase “8.2.3. Conclusiones en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas”).

3.3. Análisis de Errores

En este epígrafe abordaremos una serie de conceptos teóricos dentro del paradigma ofrecido por el Análisis de Errores, en particular, en lo que concierne a las diferencias de este con el Análisis Contrastivo, a la definición de error, los tipos de errores y la metodología del Análisis de Errores con respecto a la descripción y las causas de los errores. A partir de los supuestos establecidos por este modelo explicativo intentaremos fundamentar nuestras propias suposiciones en relación con el estudio que presentamos, suposiciones que en última instancia se van a corroborar o contradecir a la luz de los resultados aportados en la parte experimental del estudio.

3.3.1. Definición de error y tipos de errores

A diferencia del Análisis Contrastivo, en el Análisis de Errores (AE) se comparan los errores que un aprendiz produce en su lengua objeto. Según el punto de vista nativista del aprendizaje lingüístico y el concepto de interlengua, el Análisis de Errores se convirtió en el modelo explicativo más relevante de los años 70 (Schachter y Celce-Murcia, 1977). Los errores de los aprendices se habían considerado hasta la fecha como meros fallos que tenían que ser eliminados, pero con el artículo de Corder (1967) *The significance of learner's errors* el concepto de error cambió al considerar que aporta una valiosa información tanto para los aprendices como para los docentes, al poder indicarnos los conocimientos que posee el aprendiz de su L2 y también porque son muy interesantes

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

desde el punto de vista pedagógico por sus implicaciones teóricas o psicolingüísticas (Gass y Selinker, 2008). Corder (1967) distingue entre errores (*errors*) y fallos (*mistakes*) estableciendo una clara diferencia entre ellos:

- los fallos son faltas de expresión (*performance failures*), que no son sistemáticos y que con frecuencia se pueden autocorregir. Estos fallos se deben a la falta de atención o a un uso incorrecto de las capacidades memorísticas;
- los errores, sin embargo, son faltas de competencia o de conocimiento (*competence failure*), que son sistemáticos y que no se pueden autocorregir con facilidad. Esto significa que un error puede ocurrir reiteradamente y que el aprendiz no lo reconoce como tal.

El criterio de autocorrección es muy difícil de aplicar a la práctica. Como investigadores tenemos la posibilidad de obtener una retroalimentación o *feedback* de los sujetos tras la recopilación y un primer análisis de los datos, lo que ayuda a determinar si se están buscando fallos o errores (Langegger-Noakes, 2011:20).

Edge (1989) ofrece otro punto de vista de los errores de un aprendiz empleando el concepto de fallos (*mistakes*) como término general para las faltas (*slips*), los errores (*errors*) y los intentos (*attempts*).

Por otra parte, James (1998) emplea el término de desviaciones (*deviance*) como un término más neutral y sugiere la siguiente clasificación:

- las faltas o lapsus (*slips or lapses*) se pueden autocorregir sin ayuda alguna;
- los fallos (*mistakes*) se pueden autocorregir una vez que se hayan observado;
- los errores (*errors*) no se pueden autocorregir sin un aprendizaje posterior;
- los solecismos (*solecisms*) incumplen las normas de corrección, que también cometen algunos hablantes nativos tales como el uso incorrecto del pronombre *me* en vez del pronombre *I* como en *me* and John were there*.

En nuestro estudio emplearemos los términos de errores, incorrecciones o el de desviaciones para referirnos en general a todas aquellas representaciones incorrectas que proceden de la transferencia de elementos diferentes o similares pero no idénticos de la lengua origen a la lengua objeto. En todo caso los términos que se emplearán no pretenden ser negativos, sino que se utilizan para describir las discrepancias existentes entre lo que habla o escribe un aprendiz particular o un grupo de aprendices de una lengua extranjera y lo que un hablante (ideal) nativo de esa lengua hablaría o escribiría como apunta Langegger-Noakes (2011:13-14).

3.3.2. Metodología del Análisis de Errores

En cuanto a la metodología del AE esta se divide en varias etapas, que fueron determinadas por primera vez por Corder (1971) quien, además estableció las bases de la investigación del modelo del AE. Según Corder tres son las etapas principales del AE (1981:72-73):

- la primera etapa es el reconocimiento de la idiosincrasia, es decir, se trata de identificar el error;
- en la segunda etapa se da cuenta del dialecto idiosincrásico y se conoce como la etapa de la descripción del error;
- la tercera etapa es la que pertenece al campo de la psicolingüística y la que constituye el objetivo último del AE, es decir, la explicación del error.

3.3.2.1. Descripción de los errores

Esta segunda etapa es una actividad puramente lingüística que incluye “varios niveles de profundidad, generalidad o abstracción” e implica explicar los errores “en términos de los procesos o reglas lingüísticas seguidas por el hablante” (Corder, 1973). Esta descripción se puede realizar, por lo menos, en dos niveles: el primer nivel y el más superficial describe los errores teniendo en cuenta la diferencia física entre el enunciado del aprendiz y la versión reconstruida. Las diferencias de este tipo se pueden clasificar en cuatro categorías (Corder, 1973:273):

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

- omisión de algún elemento obligatorio;
- adición de algún elemento innecesario o incorrecto;
- selección de un algún elemento incorrecto;
- mal ordenamiento de los elementos.

En el segundo nivel podemos realizar una descripción más exhaustiva, colocando los ítems en cuestión en los diferentes niveles del sistema lingüístico:

- Fonético-fonológico-ortográfico.
- Morfológico.
- Sintáctico.
- Léxico-semántico.
- Discursivo.
- Pragmático.

Basándonos en el primer nivel de descripción de Corder obtendremos la taxonomía del criterio descriptivo y si nos basamos en el segundo nivel obtendremos la taxonomía del criterio lingüístico.

La primera clasificación descriptiva de Corder constituyó el marco teórico en el que se basaron otros investigadores para definir sus propias taxonomías. Entre las más representativas citamos a:

- a) Dulay, Burt y Krashen (1982:150-162) quienes proponen el término *The Surface Structure Taxonomy* para describir las cuatro maneras en las que divergen la IL y las formas de la lengua objeto “de modo específico y sistemático” que son omisión, adición, forma errónea y colocación falsa;
- b) James (1998:111), quien, basándose en el trabajo anteriormente citado de Dulay *et al.*, describe las estrategias de producción según las cuales los aprendices modifican las formas en la lengua meta. Su taxonomía se denomina *Target Modification Taxonomy* y se basa en una comparación entre las formas que emplea el hablante no nativo con aquellas que emplearía el hablante nativo en el

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

mismo contexto. Esta taxonomía consta de las cuatro categorías de Dulay *et al.*, que él ha fusionado o renombrado (omisión, adición³, elección falsa y colocación falsa), agregando una quinta que refleja una situación de “mezcla” de dos tipos gramaticales, que se da en los casos de la denominada “asociación cruzada”.

Como podemos ver tanto las categorías de Dulay *et al.*, como las de James son similares a las de Corder. Del mismo modo, Vázquez (1991:32-43) y Santos (1993:93-94) han aplicado tipologías descriptivas parecidas a las anteriores.

Por otra parte, Odlin (1989:115-119) indica que las principales consecuencias de las diferencias interlingüísticas en fonética y la fonología son errores de producción que resultan en modelos de pronunciación diferentes a aquellos existentes en la lengua meta. Este autor divide los errores de producción en errores segmentales y errores suprasegmentales. En cuanto a estos últimos los distingue entre errores de acentuación, tono, ritmo y entonación. Los errores segmentales los divide siguiendo la taxonomía de Moulton (1962:26-27) en errores fonémicos, errores fonéticos, errores alofónicos y errores distribucionales:

- a) Los errores fonémicos pueden aparecer cuando el inventario fonémico de las dos lenguas difiere como es el caso del fonema alemán /x/ que se sustituye por el fonema inglés /k/. En ocasiones el error de pronunciación resulta en una palabra que no existe como /maken/ de la palabra alemana *machen* /maxen/, pero en otros casos las palabras son totalmente diferentes como “noche” *Nacht* /naxt/ y “desnudo” *nackt* /nakt/. Otro caso análogo es la dificultad que tienen los japoneses y coreanos a la hora de distinguir los fonemas ingleses /l/ y /r/ al no existir en sus respectivas lenguas distinción fonémica alguna entre ellos. Esto puede conllevar errores de producción o comprensión como por ejemplo en el caso de las palabras *rice* o *lice*.
- b) Los errores fonéticos engloban casos de equivalencias lingüísticas en el nivel fonémico pero no en el fonético como por ejemplo la aproximante lateral clara (no velarizada) [l] del alemán se ve sustituida por la variante velarizada [ɫ] del

³ James denomina la adición *overinclusion*.

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

inglés. Aunque estos errores fonéticos no supongan un error a nivel fonémico sí pueden acarrear problemas de comprensión al percibirse los sonidos de forma errónea. También el fonema uvular alemán /r/ como en *rar* y el fonema retroflejo inglés /r/ como en *rare* poseen notables diferencias acústicas. Además, los hablantes de inglés americano generalmente no están acostumbrados a emplear la úvula a la hora de producir este sonido, mientras que los hablantes de algunas regiones de Alemania sí lo están. Los sonidos /r/ que son capaces de producir los hablantes ingleses difieren de una forma considerable de la consonante en la lengua objeto.

- c) Los errores alofónicos pueden aparecer en casos en los que se realizan identificaciones interlingüísticas de algún fonema determinado en dos lenguas. Los fonemas de una lengua pueden poseer unos determinados sonidos o alofonos que pueden o no ser los mismos en otra lengua como por ejemplo la consonante oclusiva alveolar sorda /t/ que existe tanto en la lengua inglesa como en la lengua alemana. Cuando la consonante alveolar aparece en inglés americano entre dos vocales no siempre es sorda como por ejemplo el sonido /t/ de *writer* o *whiter* que es acústicamente muy similar al sonido /d/ de *rider* y *wider*. Sin embargo, la consonante alemana /t/ permanece sorda cuando aparece entre vocales, así los aprendices americanos pueden pronunciar esta consonante como una consonante sonora cuando aparece entre vocales como en *bitter*.
- d) Los errores distribucionales pueden asemejarse a los errores alofónicos pero difieren de estos al englobar combinación de sonidos como por ejemplo en la lengua alemana existe el fonema /ts/ que se asemeja acústicamente a los grupos consonánticos que aparecen al final de algunas palabras inglesas como *its* y *bits*. Por tanto, los hablantes ingleses no tienen ningún problema en pronunciar el fonema alemán /ts/ en esta posición, a final de palabra, como en *Sitz* pero en ocasiones exhiben alguna dificultad a la hora de pronunciar este fonema a principio de palabra como en *zu* que se pronuncia como una palabra no existente en lengua alemana como /zu/ o como en el caso de *zeugen* /t͡sɔygən/ que se puede pronunciar de forma errónea como *säugen* /sɔygən/. Como podemos ver, la posición de un determinado sonido dentro de una palabra o sílaba puede incidir en el grado de dificultad de pronunciación de un determinado sonido y las

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

diferencias distribucionales existentes entre los sonidos de dos lenguas pueden conllevar errores de transferencia.

En nuestro estudio queremos localizar una serie de incorrecciones en las producciones orales de nuestros sujetos que pueden ocasionar problemas de inteligibilidad a la hora de comunicarse con hablantes nativos por distorsionar el mensaje que se pretende emitir. Estas desviaciones son diferentes según el sonido que pretendemos analizar:

- con respecto a las consonantes oclusivas sordas /p/, /t/, /k/ las desviaciones que queremos detectar es la ausencia de aspiración en la producción de estas consonantes cuando aparecen en determinadas posiciones;
- en relación con las consonantes africadas las desviaciones que queremos localizar es que no se articulen como un único sonido simultáneo.

Por un lado, siguiendo a Corder (1967), Dulay *et al.* (1982) y James (1998), si las consonantes oclusivas sordas [p^h], [t^h], [k^h] no presentan aspiración alguna en determinadas posiciones estamos omitiendo un elemento obligatorio porque tanto en la lengua estándar alemana como en la lengua estándar inglesa en posición inicial de sílaba acentuada estos sonidos se aspiran y en alemán también en posición inicial de sílaba no acentuada y en posición final. En cuanto a la producción no simultánea de las consonantes africadas consideramos también que constituyen la omisión de un elemento obligatorio, porque deben ser producidas como un único sonido simultáneo y no como un sonido aislado. En cuanto al criterio lingüístico, podemos indicar que nuestro estudio se desarrolla en el ámbito de la fonética-fonología al analizar unos determinados sonidos en la producción oral de los sujetos tanto en pares mínimos, frases y textos, como también en una conversación informal.

Por otro lado, si seguimos a Odlin (1989) y Moulton (1962) la ausencia de aspiración en las consonantes oclusivas sordas podría constituir tanto un error fonético, como un error alofónico, pero también un error distribucional:

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

- un error fonético porque la aspiración distingue entre sonidos [p^h], [t^h], [k^h] en el nivel fonético y no es una característica distintiva en el ámbito fonológico;
- un error alofónico al ser estos sonidos aspirados [p^h], [t^h], [k^h] alófonos de los distintos fonemas /p/, /t/, /k/;
- un error distribucional ya que los sujetos aspiran los sonidos alemanes únicamente en posición inicial de sílaba acentuada, como en la lengua inglesa, y no en las demás posiciones que también deben ser aspiradas como en posición de sílaba no acentuada y en posición final.

Con respecto a la articulación no simultánea de las consonantes africadas consideramos que son errores fonémicos, pero también podrían ser errores distribucionales:

- a) un error fonémico porque al no pronunciarse conjuntamente estas consonantes africadas se originan fonemas distintos como por ejemplo la consonante africada alemana /pf/ de *Pferd* si se pronuncia como una simple /f/ de /fe:rt/ se convierte en un fonema totalmente distinto a la consonante africada /pf/ (Moulton, 1962:47);
- b) un error distribucional porque se pronuncian como consonantes africadas si aparecen en una determinada posición pero no si aparecen en otra como por ejemplo los hablantes americanos no tienen problema alguno en pronunciar la africada alemana /ts/ correctamente en posición final como en *Sitz* porque en inglés aparece el mismo grupo de consonantes en la misma posición como en *sits*, pero sí pueden tener alguna dificultad en la pronunciación de una consonante africada que aparece en posición inicial como en *zu* porque no aparece en esa posición en su propia lengua (Moulton, 1962:26-27).

3.3.2.2. Causas de los errores

En cuanto a la tercera etapa de la metodología del AE, la explicación de los errores constituye el objetivo final de todo AE y la explicación satisfactoria depende de la descripción adecuada que hayamos realizado previamente (Corder, 1981:36). Se trata de inferir las causas del comportamiento lingüístico de los aprendices, apoyándonos en la

descripción de los errores realizada con anterioridad, formulando hipótesis acerca de los orígenes que han llevado a los hablantes no nativos a producir las incorrecciones en cuestión. Se intentan explicar los errores desde un punto de vista psicolingüístico con el objetivo de descifrar la lógica interna que subyace en el proceso de aprendizaje (Alexopoulou, 2006:22).

No obstante, antes de presentar el procedimiento de esta última etapa del AE, nos parece importante hacer mención a una de las críticas que ha recibido el AE y que alude precisamente a la relación que mantienen la parte de “descripción” con la de “explicación”. Es preciso distinguir los dos conceptos, ya que la confusión a la que prestan puede ser motivo de problemas metodológicos. Según Dulay *et al.* (1982:142) la descripción de un error se refiere al producto de la adquisición de la lengua, es el resultado del proceso de aprendizaje que se materializa en la actuación del aprendiz. Con la descripción damos cuenta de las características superficiales de dicha actuación. La explicación, sin embargo, se refiere al proceso de adquisición del lenguaje e implica la interacción entre mecanismos internos y los factores externos que se ven involucrados. Se trata de dar cuenta de las estrategias que adopta el aprendiz y de inferir las causas que inducen al error a partir de los datos que nos ha proporcionado la descripción.

Las desviaciones del hablante no nativo se observan en su actuación y reflejan la violación, la sustitución o la ignorancia de una regla. La explicación de los errores intenta buscar el “cómo” y el “por qué” del comportamiento lingüístico del aprendiz por medio de la observación sistemática de su producción interlingüística (Alexopoulou, 2006:24).

Identificar las causas del error, es decir, atribuir a cada error la causa que lo ha provocado asignándole una fuente particular, es una tarea complicada y no exenta de dificultades. El investigador se enfrenta con frecuencia a errores ambiguos, que se podrían atribuir a más de una causa. Cuando se explican las fuentes de los errores no hay que perder de vista en ningún momento que el aprendizaje de una lengua es “una interacción de factores internos y externos y la explicación de los errores debe reflejar esta interacción” (Dulay *et al.*, 1982:144). De ahí que la explicación de los errores no pueda

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

limitarse a asignar de manera unívoca cada error a una causa o fuente; este hecho dificulta la tarea del analista, que debe evitar todo tipo de juicios subjetivos.

Para intentar explicar las posibles causas de los errores que se originan en la producción oral de nuestros sujetos, pasaremos previamente revista a algunas de las taxonomías de clasificaciones de las causas de los errores más representativas que han sido propuestas a lo largo de las últimas tres décadas (Alexopoulou, 2006:24-27).

Uno de los primeros intentos por clasificar las causas de los errores es el de Selinker (1972), centrándose en los elementos fosilizables que, según su punto de vista, son el resultado de cinco procesos cognitivos situados en la estructura psicológica latente (Selinker, 1972:214-221):

- Transferencia lingüística (positiva y negativa).
- Transferencia de instrucción.
- Estrategias de aprendizaje.
- Estrategias de comunicación.
- Sobregeneralización de reglas de la lengua objeto.

Richards (1974), por su parte, distingue tres grandes categorías de errores que son:

- Los errores interlinguales.
- Los errores intralinguales.
- Los errores evolutivos.

Los primeros son excluidos de la discusión porque al autor le interesa ahondar en la reflexión de los otros dos, que son los que reflejan las estrategias empleadas por el aprendiz y se derivan de la interferencia mutua de ítems de la lengua meta (Richards, 1974:182). Además, ilustran algunas de las características generales de la adquisición del lenguaje. Su origen se encuentra, por un lado, en la estructura de la lengua en sí misma y, por otro lado, en la estrategia por la que la segunda lengua ha sido adquirida y enseñada.

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

Los errores intralinguales se subdividen en errores causados por:

- a) la sobregeneralización que es la consecuencia indeseada por aplicar indiscriminadamente el mecanismo de generalización, en el que se extiende, por medio de una falsa generalización, el uso de una regla a casos en que esta no se aplica, como producto de la regularización de paradigmas a partir de estructuras que se perciben como semejantes como por ejemplo en *quiero mejorar *la idioma*;

La sobregeneralización incluye, a su vez, los errores causados por:

- La hipercorrección que es un mecanismo contrario a la generalización, es el fenómeno en el que una excepción actúa como paradigma, en una tendencia por preferir la forma más marcada, es decir, que la excepción se convierte en regla como en *te prometo que *vayamos a vernos*.
 - Sobreaprendizaje (*overlearning*) de una estructura que son errores debidos a ciertas técnicas de instrucción.
- b) la ignorancia de las restricciones de las reglas que reflejan el fracaso del aprendiz para observar las limitaciones en la aplicación de una regla en contextos en que esta no se puede aplicar. Es un mecanismo que guarda una estrecha relación con la generalización, debido a que el aprendiz se vale de su propio conocimiento adquirido con anterioridad y es por ello que en algunos casos estos errores se pueden considerar como errores de analogía como en *te visitaré cuando *puedo*;
- c) la aplicación incompleta de las reglas: se trata de una aplicación parcial de reglas que ya existen en la IL del aprendiz, reflejando el fracaso del estudiante para desarrollar plenamente una estructura conocida. Tanto Norrish (1983:32) como James (1998:185) consideran este mecanismo como el lado opuesto de la sobregeneralización, puesto que el aprendiz simplifica el sistema como por ejemplo en *el tiempo era muy *mal*.

Con respecto a los errores evolutivos son aquellos que reflejan el intento del hablante no nativo para construir hipótesis sobre el funcionamiento de la lengua objeto a partir del conocimiento limitado que posee.

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

Por otro lado, Jain (1974) indica que existen dos tipos de errores:

- aquellos que se pueden adjudicar a la L1, al igual que Richards los excluye de la discusión puesto que se atribuyen únicamente a la interferencia con la lengua objeto y no le interesan;
- aquellos que son independientes de la L1.

Jain afirma que en cualquier situación de aprendizaje, tanto en el caso del niño que aprende su lengua materna, como el adulto que aprende una L2, el aprendiz tiende a reducir el lenguaje a un sistema simplificado, estrategia que se lleva a cabo por medio de la generalización. La reducción de un sistema simplificado no genera necesariamente errores, solo en el caso de que la reducción discrepe en gran medida del sistema de la lengua meta a través de la hiper-aplicación de las generalizaciones. Si, por el contrario, la reducción es selectiva, puede no generar desviaciones, es decir, que la sobregeneralización forma parte de una categoría más amplia denominada simplificación.

En Dulay y Burt (1974) y Dulay *et al.* (1982) se clasifican los errores en cuatro categorías:

- a) Errores de interferencia (Dulay y Burt, 1974) o interlinguales (Dulay *et al.* 1982): son aquellos que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de la L1.
- b) Errores evolutivos: son aquellos que surgen de los problemas generados en el aprendizaje por la estructura de la L2. Estos errores son similares a aquellos cometidos por los niños cuando aprenden su lengua nativa como por ejemplo la sobregeneralización.
- c) Errores ambiguos: son aquellos que se pueden clasificar como errores evolutivos o como errores interlinguales.
- d) Errores únicos (Dulay y Burt, 1974) u otros (Dulay *et al.* 1982): son aquellos que no se pueden clasificar ni como evolutivos ni como interlinguales.

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

Ellis (1994) distingue entre errores de competencia y de actuación (faltas) y clasifica los primeros, indicando que son desviaciones atribuibles a causas psicolingüísticas, como:

- Errores de transferencia.
- Errores intralinguales como por ejemplo errores de sobregeneralización y los que reflejan la competencia transitoria del aprendiz.
- Errores únicos en los que se incluyen los errores inducidos.

A continuación, presentaremos la categorización de James (1998) que contempla cuatro grandes categorías:

- a) Errores interlinguales: son aquellos causados por la transferencia negativa o interferencia. En ellos se incluyen los errores generados por la traducción literal o la imitación textual, ya sea de palabras o de relaciones gramaticales (Vázquez, 1991:61).
- b) Errores intralinguales: son aquellos generados por las estrategias de aprendizaje o de comunicación, que el aprendiz activa para suplir sus deficiencias. Estos errores se dividen en siete subcategorías:
 - falsas analogías o asociaciones cruzadas como es el uso de la *-s* del plural para los sustantivos irregulares como *childs* en vez de *children*;
 - falsas hipótesis sobre la lengua objeto pueden conducir a falsos conceptos o hipótesis como por ejemplo en *Tinker, Tailor' as every story *who tells about spies* en donde el error radica en el uso incorrecto del pronombre relativo;
 - aplicación incompleta de reglas que aparece cuando los sujetos no emplean estructuras complejas en su totalidad, sino solo parte de ellas como por ejemplo en *nobody knew where *was Barbie*;
 - redundancia: en cuanto a ella el aprendiz en ocasiones piensa que algún elemento es redundante y prescinde de ello como por ejemplo en *das ist *mein Tasche*; en la lengua alemana el sujeto ocupa un lugar determinado en la oración, pero también se declina el determinante que lo acompaña en

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

nominativo. En la frase del ejemplo el aprendiz cree suficiente colocar el sujeto en su lugar correcto en la oración y no declina también el determinando posesivo que lo acompaña;

- ignorancia de las restricciones (siguiendo la terminología de Richards) como por ejemplo en *I would enjoy* to learn about America* en donde se ignora que el verbo *enjoy* precisa un complemento de gerundio;
- las hipercorrecciones son con frecuencia debidas a una sobremonitorización o monitorización excesiva del *output* de la L2 como en *seventeen year* s old girl*;
- sobregeneralización o simplificación del sistema como por ejemplo cuando tenemos dos alternativas a emplear como el caso de *much/ many*, en algunas ocasiones se emplea uno más que el otro.

c) Estrategias de comunicación: son aquellas que explican sobre todo errores léxicos.

d) Errores inducidos: los aprendices son conducidos a cometer errores por la propia naturaleza de la instrucción que reciben como por ejemplo la explicación defectuosa de puntos gramaticales del profesor, la presentación defectuosa de un fenómeno o de una estructura gramatical en el libro de texto, la memorización de una estructura fuera de su contexto, los ejercicios descontextualizados que se suelen centrar en la forma y descuidan el significado, como también la sobreproducción de algunas estructuras. Estos errores, aunque no reflejen en general la competencia del aprendiz, con mucha probabilidad serán interiorizados y llegarán a formar parte de su competencia.

Por último, debemos mencionar los trabajos de Vázquez (1987, 1991) y Fernández (1997) sobre la clasificación de errores que se ha realizado en el ámbito de la enseñanza del español como lengua extranjera. Vázquez (1987, 1991) distingue entre errores interlingüales, errores intralingüales y errores evolutivos que a su vez se subdividen en errores causados por analogía, sobregeneralización, neutralización y asociación cruzada. Fernández (1997) presenta la siguiente tipología de estrategias empleadas en la explicación de los errores: interferencia, mecanismos intralingüales (sobregeneralización o generalización), analogía con estructuras próximas, influencia de la forma fuerte, hipercorrección, neutralización de las oposiciones de la lengua meta, reestructuración en

la que se incluye la estrategia de evasión o de abandono de la comunicación y la formación de una hipótesis idiosincrásica. Además, Fernández (1997:49) señala que todas estas estrategias se podrían resumir en dos estrategias más amplias que englobarían a las demás que son la de simplificación y la de generalización.

Esta presentación de las distintas taxonomías que hemos realizado no deja lugar a duda sobre lo complicado que es para el investigador descifrar las causas del error de forma unívoca y certera, superando las coincidencias entre las distintas categorías, los casos ambiguos y todo tipo de lagunas que se le presentan a lo largo del análisis (Alexopoulou, 2006:27).

Las incorrecciones que se analizan en nuestro estudio, que recordamos son la ausencia de aspiración en determinadas posiciones de las consonantes oclusivas sordas inglesas y alemanas /p/, /t/, /k/, como también la producción no simultánea de las consonantes africadas inglesas /tʃ, dʒ/ y las consonantes africadas alemanas /pf, ts/ son, siguiendo a estos autores citados, errores interlingüales (Richards, 1974; Dulay *et al.*, 1982, James, 1998; Vázquez, 1987, 1991), errores de interferencia (Dulay y Burt, 1974) o errores de transferencia (Ellis, 1994) que podrían deberse en un entorno multilingüe a la transferencia lingüística negativa (Selinker, 1972; James, 1998) o interferencia (James, 1998; Fernández (1997) tanto de la lengua materna (L1) como de la primera lengua extranjera (L2). Por ello, queremos medir en nuestro estudio el grado de influencia que podrían ejercer tanto la lengua materna como la segunda lengua (inglés) en la producción de los sonidos consonánticos /p/, /t/, /k/ y los sonidos africados en la L3 (alemán) de nuestros aprendices.

3.4. “Teoría del Monitor” de Krashen

No se puede negar la influencia que ha ejercido el lingüista norteamericano Stephen Krashen en los estudios e investigaciones sobre adquisición/aprendizaje de segundas lenguas (Callegari, 2007:1). Aún hoy en día, sus principales obras publicadas ya hace más de treinta años son ampliamente debatidas, tanto por sus adeptos a sus ideas, como también por sus críticos. Su modelo teórico, que se conoce con la denominación de

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

“Modelo del Monitor”, posee un papel importante en los estudios sobre adquisición de lenguas extranjeras.

A continuación ofreceremos un resumen de las cinco hipótesis que integran el “Modelo de Monitor” de Krashen (1977, 1982, 1985, 2009), de las cuales haremos especial hincapié en la “hipótesis del Monitor” por ser la teoría que más aplicación tiene para el propósito de nuestro estudio (véase “8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas”). Las cinco hipótesis del Modelo del Monitor son:

1. La hipótesis de la diferenciación entre Adquisición y Aprendizaje
2. La hipótesis del Orden Natural
3. La hipótesis del Monitor
4. La hipótesis del *Input* o Insumo
5. El Filtro Afectivo

3.4.1. La hipótesis de la diferenciación entre Adquisición y Aprendizaje

La hipótesis de la diferenciación entre Adquisición y Aprendizaje constituye la hipótesis más fundamental de todas las cinco hipótesis que se van a presentar, ya que indica que existen dos estrategias diferentes que se emplean para desarrollar el manejo de una segunda lengua, por un lado la que se encuentra más íntimamente ligada al proceso de adquisición y por el otro la que más se relaciona con el aprendizaje (Krashen, 1982/2009:10; Krashen, 1985:1):

- a) La adquisición es un proceso automático que se desarrolla en el nivel subconsciente asemejándose al proceso de asimilación que ocurre en los niños al adquirir su lengua materna. No existe un esfuerzo consciente por parte del individuo como tampoco un énfasis en el aspecto formal de la lengua, pero sí en el acto comunicativo. La adquisición se realiza cuando existe una gran interacción del aprendiz con la lengua meta como es el caso de los inmigrantes que llegan a un país cuya lengua es muy diferente a la suya, pero que por necesidades

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

comunicativas, adquieren la lengua local sin poseer ningún nivel o poco conocimiento formal y explícito sobre dicha lengua.

- b) El aprendizaje de una lengua extranjera es muy diferente a la adquisición, ya que implica un proceso consciente como resultado del conocimiento formal sobre la lengua. Por medio del aprendizaje, que depende del esfuerzo intelectual para que se lleve a cabo, el individuo es capaz de explicar las reglas que existen en la lengua meta.

En opinión de Krashen (1982/2009:10), algunos lingüistas especialistas en el campo de la adquisición de segundas lenguas señalan que los niños son los que adquieren un idioma, mientras que los adultos únicamente son capaces de aprender una lengua extranjera. Sin embargo, esta hipótesis sobre adquisición y aprendizaje afirma que los adultos también son capaces de adquirir un lenguaje y que la capacidad de conseguir un dominio efectivo de una lengua no desaparece en la pubertad. Esto no implica que los adultos sean siempre capaces de llegar a un nivel de competencia lingüística semejante a la de un nativo, más bien indica que los adultos pueden acceder al mismo mecanismo natural de adquisición del lenguaje (Dispositivo de Adquisición del lenguaje DAL, “*Language Acquisition Device, LAD*”⁴) que los niños.

3.4.2. La hipótesis del Orden Natural

Esta hipótesis se relaciona directamente con la adquisición y no con el aprendizaje al señalar que los estudiantes adquieren (no aprenden) las estructuras gramaticales de una lengua extranjera en un orden predecible, al igual que también existe un orden en la adquisición de reglas en la lengua materna, es decir, que algunas reglas se interiorizan antes que otras. Sin embargo, ese orden en la adquisición de la lengua materna no es necesariamente el mismo que en la adquisición de una lengua extranjera, pero sí existen semejanzas entre ambas en especial por lo que respecta a los morfemas gramaticales del inglés (Krashen, 1977), en el que el orden de adquisición de los niños en su primer idioma

⁴ Concepto introducido por Noam Chomsky (1965: 2) y que se refiere a la capacidad humana para adquirir el lenguaje, común a todos los individuos y de carácter innato. Mediante este dispositivo el hablante accede al conocimiento y uso de la lengua gracias a una gramática universal que desarrolla en su mente.

se asemeja al orden de adquisición de adultos en el aprendizaje de su segunda lengua (Krashen, 1982/2009:12-15).

3.4.3. La Hipótesis del Monitor

3.4.3.1. Definición de la Hipótesis del Monitor

Como ya se ha comentado en la primera hipótesis, la distinción entre adquisición y aprendizaje significa que coexisten dos procesos separados en los aprendices adultos, pero no indica cómo estos procesos se emplean en la producción de segundas lenguas. Para ello, empleamos esta hipótesis del Monitor que detalla la función específica de cada uno de los procesos de adquisición y aprendizaje. Por un lado, la adquisición es la que “inicia” generalmente nuestros enunciados en una segunda lengua y es responsable de la fluidez lingüística. Por otro lado, el aprendizaje posee una única función, la de Monitor o editor. El aprendizaje entra en funcionamiento para realizar cambios en la forma de nuestros enunciados, tras ser producidos por nuestro sistema lingüístico adquirido. Esto puede suceder antes de hablar o escribir o, a veces incluso después de hablar o escribir en un proceso que se podría catalogar de autocorrección (Krashen, 1982/2009:15).

Esta hipótesis implica que tanto las reglas formales como el aprendizaje consciente inciden mínimamente en la producción lingüística de una segunda lengua. Estas limitaciones se evidencian en varios estudios revisados por Krashen (1982/2009: 83-119) e indican que los aprendices emplean las reglas conscientes únicamente cuando aparecen tres condiciones. Estas condiciones son necesarias pero no suficientes, porque incluso aunque aparezcan el aprendiz no empleará toda su gramática de forma consciente. A continuación se comentarán brevemente estas tres condiciones (Krashen, 1982/2009:16):

- a) Tiempo: El tiempo es preciso tanto para que el hablante procese las reglas como también para que pueda emplearlas de forma consciente. En una conversación normal no se dispone generalmente de este tiempo. El uso excesivo de las reglas en una conversación puede ocasionar problemas como por ejemplo indecisión a

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

la hora de hablar o se le puede prestar poca atención a lo que expresa el interlocutor.

- b) Atención a la forma: Para emplear el Monitor con eficacia, no solamente es importante el tiempo, sino también la forma, ya que el hablante de una segunda lengua tiene que concentrarse en la forma en la que va a expresarse o pensar en hablar de la manera más correcta. Es más, en ocasiones incluso hasta teniendo el tiempo suficiente nos concentramos tanto en lo que expresamos que no le prestamos atención suficiente a la forma en la que nos expresamos.
- c) Conocimiento de las reglas: Este es un requisito indispensable. Los lingüistas nos han enseñado que la estructura de una lengua es extremadamente compleja y afirman haber descrito tan solo una parte de las lenguas más conocidas del mundo. Por eso, podemos estar seguros que nuestros estudiantes estarán expuestos únicamente a una pequeña parte de toda la gramática de esa lengua y sabemos que incluso los mejores estudiantes no aprenden todas las reglas a las que están expuestos.

En nuestro estudio los sujetos realizarán una serie de ejercicios de pronunciación que incluyen pares mínimos, oraciones, textos y una conversación en los que se analizarán la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y la producción simultánea de los sonidos aspirados tanto en lengua inglesa como alemana. En los pares mínimos los sujetos tendrán más tiempo para prestar atención a la forma en la que pronuncian, por tanto, consideramos que en este tipo de ejercicios los sujetos realizarán menos errores que en las demás actividades de pronunciación en las que tendrán menos tiempo para concentrarse en la pronunciación (véase “8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas”). Además, en nuestra investigación llevaremos a cabo estos ejercicios de pronunciación primeramente en una prueba inicial en la que los sujetos no saben qué sonidos se van a analizar ni tampoco las reglas fonológicas que afectan a dichos sonidos, con posterioridad se realizarán estas actividades de pronunciación en una prueba final en la que cada sujeto sabrá previamente qué sonidos se van a analizar y las reglas fonológicas que les afectan. Por consiguiente, consideramos que en las pruebas finales los sujetos realizarán menos errores en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos y la producción simultánea de los

sonidos africados frente a las pruebas iniciales porque en la prueba final saben que ejercicios se van a analizar y también conocen las reglas fonológicas para poder esmerarse al máximo en su pronunciación y cometer así menos errores en su producción (véase “8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas”).

3.4.3.2. Variación individual en el uso del Monitor

Algunas variaciones individuales que aparecen en los adultos en la adquisición y producción de segundas lenguas pueden deberse a un uso diferente y consciente del Monitor (Krashen, 1982/2009:18). Varias investigaciones indican que existen tres tipos básicos de aprendices (Krashen, 1978; Stafford y Covitt, 1978; Kounin y Krashen, 1978):

- a) Algunos aprendices intentan monitorizar todo el tiempo (*Monitor Over-Users*), además comprueban constantemente lo que expresan con su conocimiento consciente de la segunda lengua, titubean mucho y se corrigen ellos mismos en mitad de una frase, ya que están tan preocupados por la corrección que no son capaces de hablar con fluidez.
- b) Existen también aprendices que no aprenden un determinado elemento lingüístico, pero aunque lo hagan, prefieren no utilizar su conocimiento consciente aun cuando las condiciones lo permiten (*Monitor Under-Users*). A estos aprendices no les influye la corrección de errores, es más, se pueden corregir ellos mismos utilizando un “sentimiento” por lo que es correcto como por ejemplo “suena correcto” y confían plenamente en su sistema lingüístico adquirido.
- c) El aprendiz que utilice el Monitor de una forma adecuada (*the Optimal Monitor User*), será aquel que lo emplee en el momento apropiado y cuando no interfiera en la comunicación. En una conversación normal, estos aprendices no utilizan la gramática donde podría más bien interferir, mientras que en producción escrita o en un discurso, siempre que exista suficiente tiempo, realizarán todas las correcciones oportunas para alcanzar la máxima precisión.

3.4.3.3. Implicaciones didácticas del uso del Monitor

La hipótesis del Monitor conlleva implicaciones significativas para el aprendizaje formal de lenguas extranjeras. La frecuencia en la utilización del Monitor puede variar considerablemente, así como también los beneficios que implica (Callegari y Abio, 2007: 6). Según Schütz (2002) los efectos de esa monitorización sobre las personas con distintas características de personalidad variarán como por ejemplo la función de monitorización es casi inoperante en el caso de personas extrovertidas, que hablen de forma espontánea y sin pensar, sin embargo los únicos que se beneficiarán del aprendizaje son las personas que saben aplicar la función de monitorización de una forma moderada. De hecho, existen alumnos que únicamente empiezan a producir frases propias tanto orales como escritas cuando están seguros de que estas estén completamente de acorde con las reglas gramaticales, fonéticas, ortográficas, morfosintácticas, etc. que aprendieron. Estos alumnos generalmente pasan por un período de silencio muy largo y tienen mucha dificultad para intervenir en situaciones orales durante las clases. Aunque el periodo de silencio afecta a todos los alumnos, una excesiva atención a la forma puede aumentar de manera significativa ese periodo en algunos alumnos. La preocupación por la corrección lingüística puede generar inseguridad y frustración, como también un discurso menos fluido, es decir, la producción se monitoriza constantemente. Por otro lado, existen alumnos que raramente se corrigen o mantienen la atención a la forma al producir frases así presentan más influencia y alcanzan mejores niveles de producción oral, pero dificultan la corrección lingüística. Por lo tanto, posiblemente alcanzará mejores resultados el alumno que sepa dosificar la utilización del Monitor (Callegari y Abio, 2007:6-7).

Aunque sea difícil controlar el uso del Monitor, es decir, utilizarlo de forma adecuada, es aconsejable que el profesor, tras observar detenidamente a sus alumnos, detecte quienes son los que utilizan rara vez el Monitor y proponga prácticas que exijan cierto conocimiento formal de la lengua. Por otro lado, al reconocer alumnos que emplean demasiado el Monitor, el profesor puede preparar actividades que favorezcan el uso espontáneo de la lengua meta, la improvisación y la necesidad de un lenguaje más fluido (Callegari y Abio, 2007:7).

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

En nuestro estudio se han empleado distintos ejercicios de pronunciación. Por un lado algunos ejercicios como los pares mínimos, las oraciones y los textos, requieren un uso más dirigido de la lengua, mientras que la conversación entre el sujeto y el entrevistador favorecerá un uso más espontáneo de la lengua y hará que el lenguaje de los aprendices sea más fluido.

3.4.4. La hipótesis del *Input* o Insumo

Esta hipótesis constituye la parte central de la teoría de Krashen, ya que según él (Krashen, 1982/2009:20-21), el aprendiz adquirirá una segunda lengua siempre que esté expuesto a muestras de la lengua meta (*input*) que se encuentren un poco por encima de su nivel actual de competencia lingüística. Krashen define el nivel actual de cada aprendiz como *i* y el *input* ideal que se le debe ofrecer como $i + 1$. Las estructuras nuevas, el vocabulario desconocido como también las reglas gramaticales se adquirirán gracias a la ayuda del contexto y la información extralingüística.

3.4.5. El Filtro Afectivo

La hipótesis del Filtro Afectivo indica cómo los factores afectivos inciden en el proceso de adquisición de lenguas (Krashen, 1982/2009:30). El concepto del Filtro Afectivo fue propuesto por Dulay y Burt (1977) y es coherente con el trabajo que ya se ha realizado en el campo de las variables afectivas y la adquisición de segundas lenguas, así como también con las hipótesis que aquí se han planteado con anterioridad.

Numerosos estudios han confirmado que la diversidad de variables afectivas se relacionan con el éxito en la adquisición de segundas lenguas (revisado en Krashen, 1981) y la mayoría de ellas se pueden englobar en las siguientes tres categorías (Krashen, 1982/2009:31):

- a) Motivación: Los aprendices con una alta motivación generalmente alcanzarán mayores logros en la adquisición de segundas lenguas.

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

- b) Confianza en sí mismo: El aprendiz con mayor autoestima y confianza en sí mismo también alcanzará mayores logros en la adquisición de segundas lenguas.
- c) Ansiedad: Un bajo nivel de ansiedad facilita la adquisición de segundas lenguas, ya se trate de ansiedad individual o ansiedad por exponerse ante una clase.

Estos factores son más importantes para la adquisición subconsciente que para el aprendizaje consciente. En teoría, cuando existen barreras afectivas, el aprendiz tendrá “un bloqueo mental” que no permite procesar o adquirir los datos completamente, aun cuando el aprendiz los entienda. Sin embargo, la adquisición es óptima cuando el aprendiz se encuentre motivado, confíe en sí mismo y sienta poca ansiedad (Krashen, 1982/2009:31).

3.5. La hipótesis de la Interlengua

3.5.1. Procesos de transferencia y de desarrollo

En la mayoría de los casos cuando comparamos la producción oral de un aprendiz de segunda lengua con lo que expresaría un nativo de esa misma lengua en el mismo contexto, nos daremos cuenta de que son dos formas muy distintas de expresarse. Se podría decir, según Selinker (1972), que la producción oral de la mayoría de los aprendices de segundas lenguas constituye un sistema lingüístico independiente y diferente a la lengua objeto, denominado por diferentes autores de varias formas, pero el término que ha acabado por imponerse ha sido el de *interlengua*. La interlengua se define, por tanto, como “un sistema lingüístico independiente que se muestra en los hechos observables que se producen cuando el aprendiz utiliza la segunda lengua” (Selinker, 1972:214).

Si partimos entonces de la premisa de que existen sistemas lingüísticos diferentes uno para la lengua materna y otro para la segunda lengua, significa que el aprendiz ha tenido que ir interiorizando una serie de reglas hasta crear ese sistema lingüístico, lo cual apunta que existe un proceso de “creación” frente a la tradicional hipótesis de la simple transferencia (Pavón, 2001:107).

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

De igual forma Dulay y Burt (1975) sostienen por medio de su teoría de la “construcción creativa” (*Creative Construction Hypothesis*) que el aprendiz construye “de manera creativa” su interlengua basándose en un mecanismo universal de adquisición, más que en su lengua materna. De ello se deduce que la adquisición de una segunda lengua se produce de la misma forma que la adquisición de la lengua materna, es decir, por medio de la reactivación de los mismos procesos que permitieron su adquisición. Major (1987:105) también considera que los mecanismos de adquisición que emplea el adulto al adquirir una segunda lengua son similares a los de la lengua materna con su *Modelo de Ontogenia*. Este modelo representa una de las contribuciones más influyentes a la descripción y posterior valoración de los procesos de transferencia y de desarrollo. En este modelo Major pretende relacionar la interferencia de la L1 con los factores de desarrollo en cuanto a la varianza en el tiempo de la fonología de un aprendiz de segunda lengua (cronología), al estilo empleado por el propio aprendiz y al tipo de aprendiz, más que explicar las posibles causas de errores de un aprendiz de L2 en un determinado momento de adquisición.

En cuanto a la cronología (Major, 1987:102-104), los procesos de interferencia predominan en las primeras fases de adquisición para ir decreciendo de forma gradual, permitiendo así que los procesos de desarrollo aumenten en la fase intermedia para también reducirse en una fase posterior:

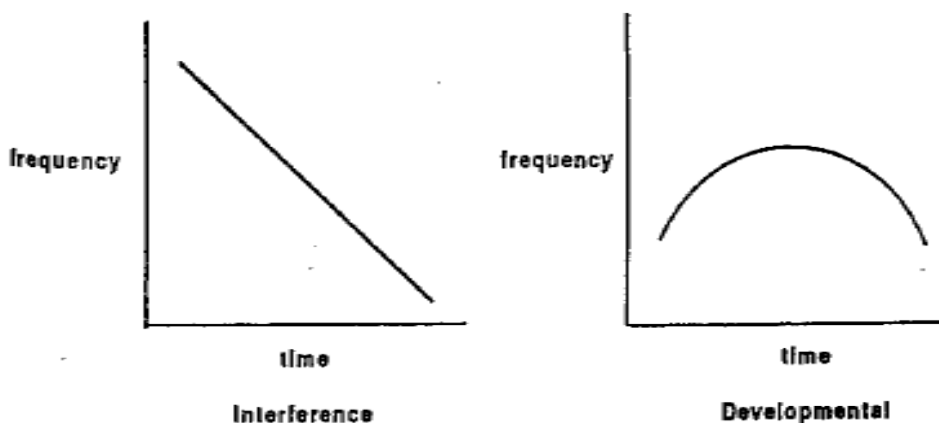


Figura 1. Relación entre los procesos de interferencia y los procesos de desarrollo en cuanto al transcurso del tiempo (Major, 1987:103).

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

El aprendiz transfiere al principio los patrones de su lengua materna en su producción de la segunda lengua al no tener suficiente dominio de la misma. Conforme va aprendiendo, las estructuras cognitivas de la nueva lengua que ya posee, es decir, la interlengua, se ven modificadas por la segunda lengua creando, a su vez, nuevas estructuras cognitivas, las cuales influyen y modifican la interlengua del aprendiz. Esto es, conforme mayor sea la influencia de la segunda lengua sobre la interlengua, esta mostrará una mayor presencia de los procesos de desarrollo y la influencia de la lengua materna irá a su vez decreciendo. La interlengua cada vez se va demostrando más similar a la segunda lengua y los procesos se irán generando a partir de su propio sistema más que a partir de la lengua materna. Esto demuestra, según Major, que la interferencia va perdiendo influencia conforme la va adquiriendo la propia evolución de la interlengua. En nuestra investigación queremos comprobar (véase “8.2.1. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general”) si los sujetos transfieren en los cursos inferiores mayormente de su lengua materna al no poseer suficiente dominio de su L3 cometiendo mayores errores que en otros niveles en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] tanto ingleses como alemana y la producción simultánea de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ], así como los sonidos africados alemanes [pf, ts].

En ocasiones es difícil distinguir los procesos de interferencia de los procesos de desarrollo (Major, 1987:106-107) porque son idénticos como por ejemplo la pérdida de la sonoridad en posición final de las obstruyentes puede ser tanto un proceso de interferencia como un proceso de desarrollo para los aprendices alemanes que adquieren el inglés como segunda lengua al ser un proceso de desarrollo común tanto en la adquisición la lengua inglesa como L2, como también en el lenguaje nativo alemán adulto. En otros casos, sin embargo, es más fácil determinar si se está hablando de un proceso de interferencia o de un proceso de desarrollo como por ejemplo en el caso de la sustitución de la consonante vibrante inglesa [r] por un aprendiz español, que constituye claramente un proceso de interferencia porque este tipo de sustitución ocurre rara vez en la adquisición de la lengua inglesa como L2. Por tanto, estos ejemplos nos indican que existen tres tipos de sustituciones:

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

- Interferencia: son aquellos procesos que aparecen en la lengua nativa del aprendiz pero no en la lengua objeto ni en la adquisición de la L1;
- Procesos de desarrollo: son aquellos que aparecen en la adquisición de la L1, pero no en la lengua nativa del aprendiz;
- Procesos ambiguos: son aquellos que aparecen tanto en la fonología adulta de la lengua nativa como en la adquisición de la L1.

Con respecto a la varianza estilística (Major, 1987:107-108), los procesos de interferencia se relacionan con los procesos de desarrollo de la misma forma como lo hacen en el transcurso del tiempo, cuanto más formal sea el estilo la interferencia decrece y los factores de desarrollo aumentan en un primer momento para luego decrecer en un momento posterior:

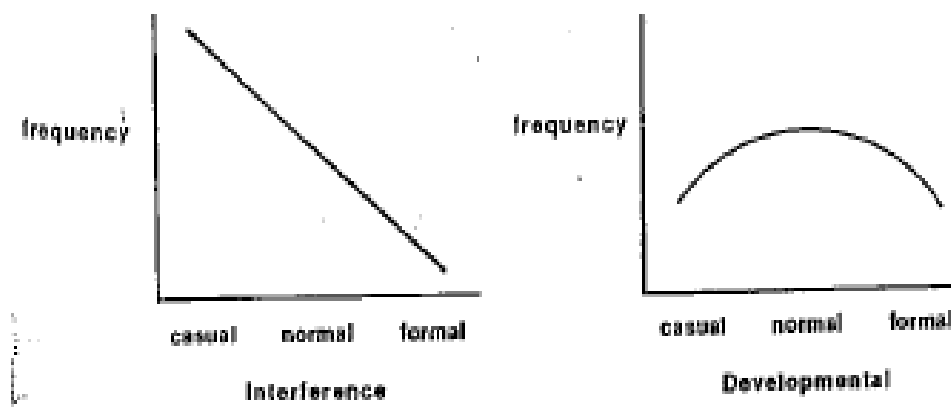


Figura 2. Relación entre los procesos de interferencia y los procesos de desarrollo con respecto a la varianza estilística (Major, 1987:107).

Ejemplo de ello lo podemos encontrar si comparamos la producción oral de las palabras aisladas de los aprendices de L2, como los pares mínimos, con la producción oral de una conversación informal. Muchos aprendices son capaces de pronunciar correctamente los sonidos en palabras aisladas, mientras que cometen más errores en una conversación informal. Esto se debe a que en un texto formal los aprendices son capaces de evitar los procesos de interferencia, pero no en las conversaciones informales, ya que prestan más atención al contenido que a la forma. Por ejemplo los procesos de refuerzo

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

de segmentos o secuencias, como las inserciones y alargamientos, son más frecuentes en textos formales que los procesos de debilitamiento de segmentos o secuencias, como las asimilaciones, reducciones y eliminaciones, que son más frecuentes en textos informales. En nuestro estudio compararemos (véase “8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas”) los resultados obtenidos en los pares mínimos frente a aquellos logrados en las conversaciones en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] tanto ingleses como alemana y la producción simultánea de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ], así como los sonidos africados alemanes [pf, ts] con el fin de determinar si cometen más errores en las conversaciones que en los pares mínimos ya que en estos ejercicios son capaces de evitar los procesos de interferencia al prestar más atención a la forma que al contenido.

En relación con el tipo de aprendiz, un aprendiz exitoso progresará de una forma más rápida de izquierda a derecha en el gráfico sin que aparezcan, en muchos casos, los procesos de interferencia, en cambio un aprendiz menos exitoso progresará de una manera más lenta en el tiempo y en muchos casos su acento se fosilizará en el margen izquierdo del gráfico. Las diferencias entre un acento fuerte, moderado y suave también se pueden representar en el siguiente gráfico:

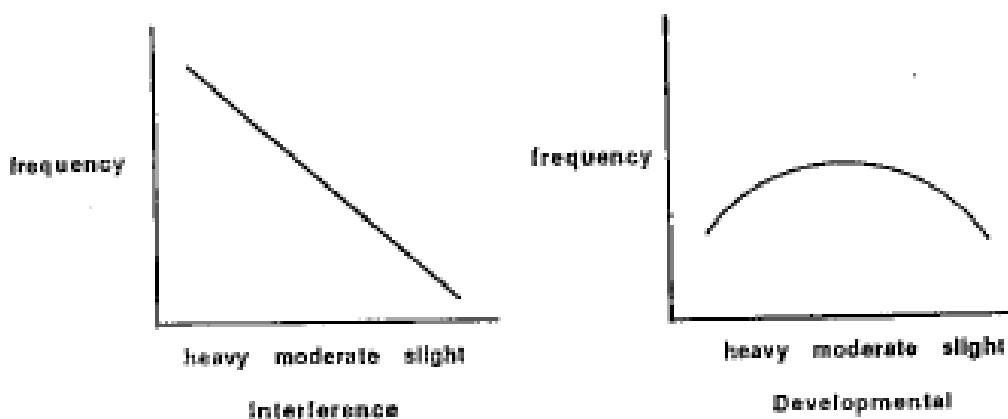


Figura 3. Grado de acento (Major, 1987:109).

El modelo de Major (1987) también ha recibido varias críticas, ponemos como ejemplo a James (1988) quien argumenta que en dicho modelo no se explican

adecuadamente los procesos de interferencia y de desarrollo ni tampoco se define con claridad el grado de relación entre los dos a la hora de analizar las formas fonológicas desviadas de la segunda lengua. Para James, la influencia de la lengua materna y la de los procesos generales de desarrollo producen a la vez las formas particulares de la interlengua. La afirmación de Major (1987:102-103) de que en las primeras fases del aprendizaje exista una influencia predominante de los procesos de interferencia de la lengua materna, guarda, según James (1988), relación con investigaciones realizadas con anterioridad en el ámbito de la morfología y la sintaxis que llegaron a conclusiones semejantes, pero ello no tiene por qué ser necesariamente aplicable a la fonología.

A modo de conclusión, lo que parece un hecho claro es que la influencia de la lengua materna no es el único elemento determinante en la formación de la fonología de la interlengua. Como hemos podido ver en las investigaciones comentadas en los párrafos anteriores tanto la transferencia fonológica como los procesos de desarrollo operan en la construcción de un nuevo sistema fonológico, la interlengua, y el papel que debe ser asignado a uno y a otro vendrá determinado por tres razones: la diferente etapa de la adquisición o el aprendizaje en la que se encuentre un determinado aprendiz, el tipo de producción oral que se esté realizando y el elemento fonológico del que se trate.

Pero más que discutir si la transferencia influye en mayor medida que el desarrollo interno o viceversa sería conveniente, tal y como sostiene Pennington (1994), ofrecer al aprendiz la oportunidad de producir errores debidos a estos dos tipos de procesos de una forma desinhibida, para, más tarde, ofrecer también la instrucción necesaria que ayude a ajustar su producción a la forma correcta. La tarea se debería realizar por medio de estrategias preparatorias que fomenten la desinhibición y de estrategias correctivas, centrándose en los tipos de errores sobre los que es posible incidir de forma más directa a través de la instrucción en forma de corrección.

3.5.2. Transferencia: positiva y negativa

La influencia de la primera lengua en la adquisición de una segunda ha sido uno de los temas que ha recibido más atención en los estudios de adquisición de segundas lenguas

en general. En concreto, en las investigaciones relativas a la adquisición de los sistemas fonéticos y fonológicos en cuanto a la producción y percepción de los sonidos, la interferencia de la lengua materna ha sido uno de los aspectos más estudiados y en comparación con otros aspectos del aprendizaje de una segunda lengua como son la sintaxis, el léxico o la morfología es precisamente en la adquisición de los sistemas fonéticos y fonológicos donde la influencia de la primera lengua juega un papel más decisivo (Leahter y James, 1991; Ellis, 1994).

En ocasiones al analizar la interlengua de unos aprendices que están adquiriendo una segunda lengua, nos daremos cuenta de que en algunos casos los sonidos que emiten no existen en ninguno de los sistemas lingüísticos que se cotejan (Gil, 2007:114-118). La Hipótesis de la Interlengua que fue desarrollada a partir de los trabajos de Selinker (1972) y Corder (1974) supone que el aprendiz de una segunda lengua posee códigos lingüísticos que le son propios y que no se identifican ni con los de la L1 ni con los de la L2. La gramática y, con ella, la fonología de esta interlengua pueden funcionar con total independencia de la de la lengua materna y la segunda lengua, de acuerdo con un sistema basado parcialmente en las dos y condicionado por otros factores como los universales lingüísticos o las estrategias comunicativas. Esta noción de una interlengua dotada de características “autónomas” que está sujeta también a una evolución independiente podría dar cuenta de que algunos aprendices emiten sonidos que no se explican ni a partir de la L1 ni de la L2.

La idea de que la lengua materna es el origen de todos los problemas a la hora de aprender una segunda lengua ha estado sustentada por el Análisis Contrastivo (Corder, 1967), que, como vimos con anterioridad, se basaba en la predicción de los problemas que podrían presentarse al aprendiz de una segunda lengua dependiendo de la relación de similitud o falta de ella entre la lengua materna y la segunda lengua. Aunque muchos de los errores se podían explicar por la diferencia entre los dos sistemas fonológicos, resultaba imposible detectar las razones por las que otros aparecían. Pero no se puede negar que en el ámbito de la fonología, muchos de los errores se deben claramente a un proceso de interferencia entre la lengua materna y la segunda lengua, y la incapacidad para predecirlos todos se debe más bien a la falta de comprensión de los procesos internos

en el desarrollo de la interlengua (Pavón, 2000:48). Aun cuando se reconoce que en el desarrollo del nuevo sistema sonoro se producen cambios de naturaleza puramente intralingüística, los cambios de naturaleza interlingüística, es decir, debidos a la transferencia de elementos sonoros de la lengua materna, se consideran como un elemento esencial en la explicación de cómo se adquiere una segunda lengua (Broselow, 1987b:293) como es el caso de la transferencia negativa que constituye un elemento significativo como responsable del acento nativo sobre todo en cuanto a la adquisición de elementos segmentales más generales como la aspiración y elementos suprasegmentales como la entonación y el ritmo (Celce-Murcia *et al.*, 1996:20).

La transferencia, por tanto, puede ser origen de algunos errores que cometen nuestros aprendices en su interlengua, pero ¿qué se entiende por transferencia? Y, ¿qué tipos de transferencia existen? Para Brière (1968) y Vicente (2005) existen en el plano fonético dos tipos de transferencia: una negativa, cuando los hábitos lingüísticos son diferentes y una positiva, cuando los hábitos son los mismos. Se suponía que todos los errores en pronunciación se debían a la llamada “transferencia negativa”, es decir, a la utilización no adecuada por parte del aprendiz de sonidos de su lengua materna en vez de los sonidos de la segunda lengua.

Tarone (1987:71-72), sin embargo, también distingue entre transferencia positiva y negativa, pero además esta última la divide en transferencia negativa convergente y transferencia negativa divergente:

- 1) “Transferencia positiva”: tanto en la lengua materna como en la segunda lengua existe el mismo fonema, por ejemplo el fonema /t/, y por tanto, el aprendiz no deberá tener ningún problema al pronunciarlo en la segunda lengua;
- 2) “Transferencia negativa convergente”: la lengua materna posee dos fonemas distintos por uno equivalente en la segunda lengua, como por ejemplo los dos fonemas /f/ y /v/ en la lengua materna que equivalen al fonema /f/ en la segunda lengua. En este caso puede que el aprendiz no tenga ninguna dificultad al pronunciar el fonema en la segunda lengua ya que no tiene que aprender una nueva distinción en ella;

3. Modelos teóricos explicativos sobre adquisición de segundas lenguas

- 3) “Transferencia negativa divergente”: la lengua materna únicamente posee un fonema por dos de la segunda lengua, como por ejemplo un solo fonema /l/ en la lengua materna para dos fonemas /l/ y /r/ de la segunda lengua, que el aprendiz puede percibir y pronunciar como pequeñas variantes del fonema /l/. En este caso se prevé la aparición de dificultades puesto que el aprendiz percibirá y producirá los fonemas de la segunda lengua como variantes del fonema de su lengua materna y tendrá problemas para discriminarlos.

	Lengua nativa	Lengua meta
(1)	/t/	/t/
(2)	/f/ /v/	/f/ -
(3)	/l/ -	/l/ /r/

Figura 4. Ejemplos de transferencia positiva y transferencia negativa convergente y divergente (Tarone, 1987:71).

En ocasiones en la realización de un sonido de la segunda lengua no se produce una transferencia total del sonido que se puede considerar homólogo en la primera lengua, sino que las características del sonido que sustituye al de la segunda lengua apuntan en dirección a la primera lengua. Un ejemplo claro de ello se puede encontrar en el estudio de Flege (1991) sobre el VOT (*Voice Onset Time*) en el que los hablantes nativos de español realizan la consonante oclusiva inglesa /t/ con valores de VOT intermedios entre los sonidos del inglés y del castellano, sin llegar a la producción exacta del sonido inglés, pero tampoco sustituyendo este por su homólogo español, viéndose en cambio la influencia de los valores cortos de VOT típicos de la lengua española (Gallardo, 2004:49). En nuestro estudio no tendremos ocasión de realizar mediciones de VOT por falta de instrumentación en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] que producen nuestros sujetos tanto en lengua inglesa como en lengua alemana, aunque sería muy interesante determinar los valores exactos del VOT de estas consonantes que producen los sujetos en sus interlenguas con el fin de poder analizar si estos valores se asemejan más a los valores

del VOT de sus lenguas extranjeras o más a los valores cortos de VOT típicos de la lengua materna, el español.

En cuanto a los niveles en los que más se manifiestan las interferencias, Schilling (1993: 210-212, 215) argumenta que estas aparecen en todos los niveles y en todos los grados de las lenguas que están en contacto, aunque son más frecuentes en los primeros cursos. En los más avanzados, sin embargo, se suelen presentar interferencias sobre todo en situaciones de stress emocional como los exámenes, el agotamiento, etc. Además, las interferencias aparecen en todos los niveles lingüísticos como el fonético, el gramatical, el léxico-semántico y el estilístico. Esta autora indica que las interferencias fonéticas, que son las que nos interesan para nuestro estudio, son prácticamente inevitables y aparecen cuando una particularidad fonética de la lengua de partida no aparece en la lengua que se está aprendiendo o se parece más o menos a una de la lengua aprender y así se identifica con ella como por ejemplo la consonante fricativa labiodental alemana [v] en la palabra *Winter* (invierno) se pronuncia en algunos casos de forma errónea por la semivocal velar inglesa [w]. En nuestra investigación comprobaremos (véase “8.2.1. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general”) si existen mayores interferencias en los primeros niveles de adquisición de la lengua extranjera y si estas van desapareciendo en los niveles superiores en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] tanto ingleses como alemana y la producción simultánea de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ], así como los sonidos africados alemanes [pf, ts]

Como vimos en el apartado anterior, a finales de los años setenta se comenzaron a formular hipótesis sobre la base de que existían procesos en la adquisición de la fonología de una segunda lengua que se activaban de la misma forma que lo hacían en la adquisición de la fonología de la lengua materna (Major, 1987:105). Wode (1980) indica que la sustitución de un sonido de la segunda lengua por otro de la lengua materna se produce solamente si existe una semejanza fonética entre ellos. En caso de que no se produzca este supuesto, el aprendiz aplica a los sonidos de la segunda lengua que son distintos a los de la lengua materna los mismos procesos de sustitución propios de la adquisición de la lengua materna. Lleó (1997:51) señala que uno de los mayores

problemas de esta hipótesis es que carece de poder predictivo. Como no quedan claramente definidas las condiciones en las que se considera que existe similitud entre un sonido de la lengua materna y otro de la segunda lengua, no se puede predecir cuándo nos encontramos ante una situación debida a la interferencia y cuándo es debida a los principios universales de adquisición. Únicamente una vez que se haya producido la sustitución se podrá establecer si un sonido era semejante a otro o no. Para esta autora los principios universales y en especial los principios universales asociados a la idea de “lo marcado”, comunes en la adquisición de la fonología de una segunda lengua, operan también en la adquisición de la fonología de una segunda lengua. El problema reside en determinar cómo actúan a la vez, cuál es el papel que posee cada uno de ellos y cuáles son los aspectos en los que estos aparecen con más nitidez.

Por otra parte, Gil (2007:110-111) sostiene que la investigación sobre la adquisición de la lengua materna se ha puesto en relación desde siempre, de una u otra forma y antes o después, con la indagación acerca del aprendizaje de las lenguas extranjeras. Todo acento presente en la producción de los hablantes de segundas lenguas mantiene y reproduce algunos de los rasgos fonéticos que caracterizan a sus idiomas maternos. En ocasiones (Kenworthy, 1987:4) estas características son tan obvias que hacen identificar el origen de una persona hasta el punto de que tan solo una o dos características son suficientes para hacer translucir una lengua determinada en la lengua oral extranjera.

Durante los años sesenta y setenta muchas de las investigaciones realizadas sobre adquisición lingüística destacaron que existía una actividad propia en el proceso de aprendizaje. Tanto el Análisis de Errores de Corder (1967), como el concepto de interlengua de Selinker (1969, 1972) contribuyeron en gran medida a que naciera un nuevo interés sobre los aspectos propios de la actividad del aprendizaje y comenzaron a proliferar los estudios sobre el concepto de transferencia basados en un punto de vista cognitivo como James (1977), Meisel (1983) y Kasper (1984). Siguiendo los criterios de Selinker (1972:215-216) los procesos de transferencia se interpretan como una estrategia propia del aprendizaje y se convierten en un procedimiento por el cual el aprendiz emplea el conocimiento de su propia lengua materna para desarrollar su interlengua. Se trata de

una concepción “cognitiva” según la cual, el aprendiz al crear las hipótesis las va comprobando como forma de valorar el conocimiento de la lengua que se encuentra adquiriendo. El concepto cambió y los errores se dejaron de ver como una consecuencia negativa del aprendizaje y se comenzaron a estudiar como las manifestaciones de una competencia en evolución que merecía estudiarse en sí misma, y la formación de la interlengua se empezó a tratar como un proceso creativo. Esta visión “cognitiva” no tiene por qué excluir aspectos relacionados con la formación de hábitos en el ámbito de la fonología. La transferencia en el plano fonológico no solo implica el desarrollo de cualidades lingüísticas básicas del aprendizaje de carácter cognitivo, sino también la “automatización” de ciertos hábitos fonéticos (James, 1977:14).

Otra de las cuestiones problemáticas en relación con el papel que ha de asignarse a la interferencia lo constituye la discusión sobre si esta afecta en mayor medida a la fonología que a otros aspectos del lenguaje. Scovel (1976), Félix (1980), James (1988:30) e Ioup (1984) argumentan que es cierto que la fonología se ve más influida por los procesos de interferencia que por ejemplo el nivel morfo-fonémico. Como la fonología es un elemento finito y cerrado facilita la comparación de dos lenguas y observar el alcance de la interferencia de la una sobre la otra. Además también se suele afirmar que la fonología trata con dos aspectos puramente fisiológicos: la articulación y la percepción, que son menos propensos a ser moldeados o al menos en menor medida que otros aspectos más “cognitivos” del lenguaje como por ejemplo la sintaxis. Muchos son los estudios que parecen atestiguar que, efectivamente, la fonología se ve afectada en mayor medida por los procesos de interferencia (James, 1988:30).

Sin embargo, Beebe (1987) realizó un estudio con veinticinco aprendices asiáticos adultos en Nueva York en el que demostró que muchos de los errores que mostraron sus informantes no se debieron a la transferencia de su lengua materna. Aunque las áreas problemáticas fueron ciertamente previstas en el Análisis Contrastivo, las variantes producidas por los informantes aparecían rara vez en su lengua materna. La mayor parte de los errores de pronunciación producidos no tenían que ver con sustituciones de un fonema por otro distinto, ni siquiera con confusiones entre fonemas, sino más bien con

aproximaciones fonéticas o generalizaciones excesivas de un sonido de la segunda lengua.

Para Major (1987:106) una de las diferencias entre la adquisición de la fonología y la adquisición de la sintaxis y la morfología es que la transferencia positiva parece ser que siempre aparece en fonología, es decir, si un sonido o proceso de la L1 aparece también en la L2 el aprendiz lo transferirá automáticamente a su L2 sin pasar por ningún estadio intermedio. Sin embargo en la adquisición de la sintaxis o la morfología los procesos de desarrollo siempre se encontrarán operando aun cuando se haya producido un enunciado correcto en la segunda lengua. Por ejemplo señala que los hablantes que utilicen la inversión en las preguntas en su lengua materna puede que no lleguen a utilizarla en su producción de inglés, incluso aunque la traducción literal de la lengua materna al inglés hubiera dado lugar a la forma correcta. Major añade además que el proceso de transferencia parcial también puede aparecer sobre todo cuando la L1 y la L2 comparten un fenómeno común, pero se denomina parcial porque no aparece en todos los contextos de la L1 como lo hace en la L2. En estos casos el aprendiz será capaz de aprender el fenómeno en la L2 con mayor facilidad que si no apareciera en ningún contexto de la L1 como por ejemplo en la lengua nativa inglesa no existe el sonido [ʒ] en posición inicial de palabra, sin embargo, los hablantes ingleses no parecen tener ninguna dificultad en pronunciar la palabra *Zaza* como [ʒaʒa], quizás porque este sonido aparezca en la lengua inglesa en otras posiciones.

Beebe (1987:167) considera además en su estudio que, en el ámbito de la sintaxis, las investigaciones, como por ejemplo Dulay y Burt (1973), han demostrado que la mayoría de los errores se deben a procesos de desarrollo y no a la interferencia. Esto, de acuerdo con los resultados de su estudio, también puede ser aplicado a la fonología. No obstante, sí se suele dar por sentado que la fonología es el ámbito en el que de forma más clara se pueden percibir los procesos de transferencia y que estos no son los únicos que tienen lugar en la adquisición (Selinker, 1972:216; Tarone, 1987: 79), sino que operan otros procesos como por ejemplo los procesos de desarrollo (Major 1987 añadir más), los procesos de adquisición de la lengua materna (Wode 1976, Felix, 1975), la generalización excesiva (Johansson, 1973; Selinker, 1972), la aproximación (Johansson, 1973; Nemser,

1971), la evitación (Celce-Murcia, 1977) y las estrategias de aprendizaje y de comunicación (Selinker, 1972).

En Broselow (1987b) podemos encontrar un claro intento de conjurar los procesos de interferencia con los de desarrollo. Su investigación parte de la base de que la transferencia desempeña un papel importante, pero matiza según cuál sea el tipo de error. En su estudio analizó los errores cometidos por hablantes de dos dialectos del árabe con respecto a la epéntesis de vocal en secuencias de consonantes en posición inicial y concluyó que ciertos errores sistemáticos efectivamente se debían a la utilización de las reglas fonológicas de la lengua materna y que errores de tipo general como la epéntesis eran los que más probabilidad tenían de ser transferidos. También añadió que existían errores que no eran atribuibles a la transferencia y sugirió que los principios universales de las reglas fonológicas también tenían incidencia en su aparición.

En cuanto a los aspectos que más se transfieren a la interlengua del aprendiz de segunda lengua, Broselow (1987a) sostiene que son aquellos aspectos de la pronunciación considerados como “superficiales”, de “poco nivel” o “fonéticos” los que más probablemente se transfieren a la interlengua del aprendiz de segunda lengua. Estas reglas de “poca entidad”, como por ejemplo la aspiración de las oclusivas sordas inglesas en posición inicial de sílaba acentuada, no deben estar condicionadas por la presencia de morfema alguno o por consideraciones gramaticales. Además tales reglas no contribuyen a la aparición de errores en demasía ya que ocurren en ciertas categorías léxicas marcadas o tienen categoría gramatical o morfológica, como por ejemplo no es probable que un hablante de inglés pronuncie erróneamente el plural *dioses* [dioses] como [*diozes], aunque exista una regla fonológica en inglés según la cual se produce una sonorización de las fricativas sordas finales en las formas de plural como *house* [haus]/ *houses* [hausiz] o *bath* [ba:θ]/ *baths* [ba:ðz]. La razón por la que esta regla no se transfiere es que esta se encuentra condicionada por su información morfológica, es decir que la regla se da únicamente en el plural, y se aplica sólo a una categoría lexicalmente marcada.

En relación con la importancia que posee la interferencia en la adquisición de la fonología de una segunda lengua, destacamos al estudio realizado por Broselow, Hurtig

y Ringen (1987) en el que señalan que la interferencia desempeña un papel crucial en la percepción de una segunda lengua. Por medio de la descripción de los fenómenos que se transfieren, se pueden sacar conclusiones sobre el funcionamiento del proceso de adquisición con respecto a la percepción. En su estudio se analizó la percepción del tono del chino mandarín por hablantes nativos ingleses. Según estos autores, la actitud inicial de confusión de los sujetos ante unos patrones tonales totalmente desconocidos para ellos fue volviéndose en comprensión conforme el sistema tonal del chino mandarín se iba comparando con el de la lengua inglesa. Como el tono en inglés y en el chino mandarín funciona de una forma muy diferente la percepción de los sujetos ingleses de la entonación del chino mandarín se vio fuertemente influenciada por el conocimiento que tenían los sujetos del funcionamiento del tono en la entonación del inglés. Al estudiar la percepción de los sujetos de los cuatro tonos del chino mandarín en diferentes posiciones se observó que uno de los tonos, que mostraba unas características y unas propiedades acústicas marcadamente similares a un contorno tonal inglés común, se percibía de forma mucho más certera cuando aparecía en los contextos en los que los sujetos normalmente estaban acostumbrados a encontrarlo, pero acertaban menos cuando aparecía en un contexto no familiar. Con respecto a las identificaciones erróneas de los tonos del chino mandarín que eran fonéticamente similares a los del inglés, el análisis de los errores que mostraban los sujetos demostró que estos eran debidos a la posición que mostraba el contorno tonal y que los hablantes ingleses tendían a analizar esos contornos en función de su propia entonación. Por tanto, todo ello hace pensar que los contornos tonales de la segunda lengua se perciben en función del sistema fonológico de la lengua materna y vemos que en este caso la influencia de la primera lengua es crucial.

Backman (1977), por el contrario, no se muestra tan tajante en cuanto a la afirmación de que la entonación de una segunda lengua se percibe a través del filtro de la entonación de la lengua materna. Este autor realizó un estudio sobre los procesos que intervienen en la formación de los procesos entonativos en la interlengua analizando la interlengua de ocho estudiantes universitarios hablantes de español que se estaban aprendiendo inglés. Estos sujetos mostraban en un 78% de sus enunciados una entonación inapropiada debido a que en general utilizaban una menor variedad de tonos. Sin embargo, Backman concluía en su estudio que no todas las características erróneas de las

entonaciones de los sujetos se debían a la transferencia de su lengua materna, la descripción de las características de la entonación del español podía ayudar a explicar ciertos errores, pero no proporcionaba una respuesta para todos ellos.

Pavón (2000:60) sostiene que para determinar la importancia de la influencia de la lengua materna en la formación de la fonología de la segunda lengua es necesario primeramente conocer la naturaleza de la lengua materna. Se debe definir con absoluta precisión cuál es el sistema fonológico tanto de la lengua materna como de la segunda lengua y cuáles son los elementos que componen estos dos sistemas fonológicos. Esto es muy importante porque en algunos casos los aprendices que adquieren la lengua inglesa como segunda lengua, su lengua nativa es una variedad del español que interfiere de forma positiva o negativa de forma distinta en el aprendizaje de la pronunciación inglesa. Las diferencias entre algunas variedades del español y la estándar del español suelen diferir en mayor medida en la realización y distribución de sonidos segmentales y en menor medida en los aspectos prosódicos de la pronunciación como son el acento y la entonación. Por ejemplo es posible ver que un problema para los hablantes de español como lo es la realización de la fricativa glotal inglesa /h/, que suele dar lugar a la articulación de una fricativa velar española /χ/ o una articulación glotal con excesiva intensidad, no le causa ninguna dificultad a muchos hablantes andaluces de la provincia de Córdoba. Por tanto, habrá que prestar especial atención a aquellas características particulares de la pronunciación de cualquier variedad del castellano, en caso de que las hubiera, para poder determinar en qué medida aparecen los procesos de transferencia entre los dos sistemas fonológicos.

Desde un punto de vista didáctico Vicente (2005:94) aconseja que se gradúe paulatinamente la corrección de las interferencias, siempre de acuerdo con el nivel alcanzado por el alumno en cada fase de aprendizaje. Para ello es preciso tener en cuenta la importancia funcional de los contrastes, porque por ejemplo en la lengua alemana no es lo mismo pronunciar [ʃ] como en *schau* (mira) que pronunciar [s] como en *Sau* (cerda), que pronunciar la [u:] de *suchen* sin abocinamiento, porque en el primer caso la diferencia en la pronunciación también conlleva una diferencia en el significado, sin embargo en el segundo caso tal diferencia no existe.

4. TRILINGÜISMO EN EL AULA/ ENSEÑANZA DE TERCERAS LENGUAS/ INFLUENCIA DE TERCERAS LENGUAS

En este capítulo haremos hincapié en primera instancia un breve recorrido histórico desde los años 30 del siglo pasado hasta nuestros días con el fin de poder determinar en qué época se ha comenzado a hablar sobre el multilingüismo, cuáles fueron los autores destacados que lo hicieron y cómo han cambiado los estudios de trabajar con dos lenguas a investigar sobre más de dos lenguas.

En cuanto a la definición de multilingüismo ofreceremos varias definiciones según el punto de vista de distintos autores y analizaremos una serie de incongruencias terminológicas con respecto a los conceptos de la adquisición de segundas lenguas y el bilingüismo frente a la adquisición de terceras lenguas y el multilingüismo, como también la dificultad de determinar a qué se refieren exactamente la L1, L2, L3 o Ln según la definición que ofrezca cada autor. También expondremos la complejidad y la diversidad existente en la adquisición de terceras lenguas haciendo comparación con la adquisición de segundas lenguas y describiremos tanto a los usuarios como a los aprendices con los que se trabajan en numerosos estudios dentro de la adquisición de terceras lenguas.

Dentro del ámbito del multilingüismo nos interesa el aspecto psicolingüístico del aprendizaje de terceras lenguas al analizar en nuestro estudio los errores que cometen los sujetos en su producción oral y determinar si estos son debidos mayormente a la influencia de la L1 (español) o más bien a la influencia de la L2 (inglés). Se ofrecerán varias definiciones en cuanto a la influencia interlingüística (ILL) según el punto de vista de diferentes autores y se expondrán tanto los tipos de ILL que existen como también los factores que contribuyen a la ILL, haciendo hincapié en aquellas variables que nos van a servir para plantear las hipótesis de nuestra investigación como la tipología lingüística, el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos la L2 (inglés) y la L3 (alemán), así como el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación).

4.1. Multilingüismo: desarrollo histórico

El lingüista germano Braun (1937) fue uno de los primeros investigadores que abordó la dificultad de definir el concepto de “multilingüismo” como “competencia lingüística similar en dos o más lenguas que se empleen activamente a la perfección” (Braun, 1937:115). Además, distinguió entre multilingüismo natural, aquel que se adquiere desde el nacimiento, y el multilingüismo aprendido, que en casos muy excepcionales y en circunstancias muy específicas también puede llegar a un nivel de competencia lingüística que se emplee de forma activa. La mayoría de los investigadores de aquella época como por ejemplo Saer (1923) o Weisgerber (1929) destacaban los efectos negativos del bilingüismo sobre la inteligencia y la cognición (Baker, 2006:143).

Unos 30 años más tarde, Vildomec (1963) publicó dentro del ámbito del multilingüismo una monografía sobre los estilos de aprendizaje de sus sujetos multilingües haciendo especial hincapié en la autoevaluación de sus sujetos multilingües. Al igual que Braun (1937) Vildomec abordó los problemas terminológicos en la investigación multilingüe indicando que no era fácil encontrar una definición para el término de “multilingüismo” y distinguió entre bilingüismo, que se refiere al dominio de dos lenguas, y multilingüismo, que denota la familiaridad con más de dos idiomas. Vildomec (1963:68) apuntó que el tema del multilingüismo no había suscitado interés en más lingüistas debido principalmente al rechazo por la existencia de lenguas mezcladas pero sostiene citando a (Schuchardt, 1884:5) que no existe ninguna lengua sin mezclas. Así que, Vildomec fue uno de los primeros autores que describió las ventajas del multilingüismo (Jessner, 2008:17), como también lo hicieron de forma análoga Singh y Carroll (1979:51) al indicar que merecía la pena investigar dentro del ámbito del multilingüismo señalando que este es el primer paso para el aprendizaje de lenguas.

A finales de los años 60 y en los años 70, las investigaciones se realizaban dentro del marco behaviorista de la Hipótesis del Análisis Contrastivo y se encargaban de analizar la influencia de la L1 sobre otra lengua u otras lenguas, haciendo especial hincapié en el fenómeno de la interferencia como transferencia negativa (Jessner, 2008:17). Hasta principios de los años 90, muchos de los investigadores tenían claro que

el contacto con más de una lengua tendría como resultado algún problema, ya sea de tipo cognitivo o de tipo lingüístico. Si le hubieran echado un vistazo a los estudios de bilingüismo como el de Peal y Lambert (1962), estos les habrían ayudado a resolver muchas de las cuestiones planteadas. Sin embargo, hasta hace poco el ámbito de la adquisición de segundas lenguas y el bilingüismo se encontraban totalmente separados. Esta división tiene su origen en el contexto teórico en los que se encuentran inmersos, ya que mientras que la adquisición de segundas lenguas surge de un precedente pedagógico, el bilingüismo procede del campo del sociolingüismo. Uno de los aspectos más cruciales de la investigación en terceras lenguas es el efecto que ejerce el bilingüismo sobre la adquisición de terceras lenguas, una muestra clara de lo entrelazados que se encuentran estas dos áreas. En otras palabras, el hecho de ir más allá del contacto entre dos lenguas ha hecho ver lo relacionados que estaban estos dos ámbitos, el de la adquisición de segundas lenguas y el del bilingüismo (Jessner, 2008:17).

Hace casi treinta años desde que Ringbom (1987) publicó el primer libro dentro del área de la adquisición de terceras lenguas, en el que comparaba aprendices monolingües y bilingües (finés y sueco) en Finlandia adquiriendo la lengua inglesa como tercera lengua y sus resultados indicaron que los aprendices bilingües superaban a los aprendices monolingües. El estudio de Stedje (1976) llevado a cabo con anterioridad y dentro del mismo ámbito no llegó a conocerse tanto como el estudio de Ringbom (1987) al publicarse en lengua sueca y en lengua alemana. Thomas (1988) también aportó pruebas en su estudio sobre la ventaja de los aprendices bilingües con respecto a los monolingües en cuanto a la adquisición de una tercera lengua, demostrando que los estudiantes bilingües inglés-español alcanzaron mayores logros que los estudiantes monolingües al adquirir la lengua francesa como L3 en el aula. Aunque Mägiste (1984) indicara en su estudio que sus sujetos multilingües obtuvieron peores resultados, podemos decir que en estos primeros estudios se había probado que el contacto entre más lenguas conllevaba ventajas cognitivas y con ello se pusieron las bases para la consideración de manera más positiva de la adquisición de terceras lenguas (Jessner, 2008:17).

4.2. Desde la adquisición de segundas lenguas hacia la adquisición de terceras lenguas

Durante muchos años, dentro del campo de la adquisición lingüística se han investigado los mecanismos que subyacen en el proceso de adquisición lingüística para explicar cómo el ser humano aprende su primera lengua y sus otras lenguas (De Angelis, 2007:3). Varios autores como Cook (2001), Gass y Selinker (2001), Larsen-Freeman y Long (1991) o Mitchell y Myles (1998) han repasado los estudios llevados a cabo en el ámbito de la adquisición lingüística durante los pasados setenta años e indicaron que estas investigaciones se han centrado en la adquisición de la primera o la segunda lengua, sin tener en cuenta a otras lenguas y la posible influencia de estas en el proceso de adquisición de una determinada lengua (De Angelis y Dewaele, 2011:vii). Quizás muchos de los investigadores no han encontrado el tiempo de aplicar sus resultados u observaciones a un contexto más amplio, el de la adquisición de lenguas no nativas, sosteniendo que distinguir entre aprendices de una L2 y aprendices de una L3 o L6 es redundante, ya que los procesos que subyacen en la adquisición de todas las lenguas no nativas son fundamentalmente los mismos (Mitchell y Myles, 1998:2; Singh y Carroll, 1979:51). Por el contrario otros autores como por ejemplo Cenoz (2000) o Jessner (2008) argumentan que el conocimiento previo y la experiencia del aprendizaje anterior afecta de forma significativa al proceso de adquisición y que, por tanto, es fundamental la distinción entre los diferentes tipos de adquisición (De Angelis, 2007:4).

Sin embargo, esta situación ha ido cambiando a lo largo de las últimas décadas dado que la Adquisición de Terceras Lenguas y Lenguas Adicionales, ATL, (*Third or Additional Language Acquisition, TLA*), que con anterioridad se englobaba dentro de la Adquisición de Segundas Lenguas (ASL) (*Second Language Acquisition, SLA*) comenzó a ser objeto de investigación por sí misma (Langegger-Noakes, 2011:11, 18). La adquisición de una tercera lengua es un fenómeno muy común en los cinco continentes (Cenoz, Hufeisen y Jessner, 2000) debido, en parte, al gran número de pequeñas comunidades lingüísticas con lengua propia, a la gran utilidad de las lenguas nacionales y también a la cada vez mayor utilización de las lenguas de comunicación internacional como es el caso de la lengua inglesa (Kachru, 1985; 1992). En el continente europeo esta

lengua resulta ser la tercera lengua de aprendizaje para muchos hablantes como por ejemplo la comunidad de hablantes de Frisia, Cataluña o el País Vasco en las que existen hablantes nativos de la lengua autóctona que también dominan la lengua mayoritaria de la comunidad, pero cada vez crece el número de hablantes de la lengua mayoritaria que han aprendido o están aprendiendo la lengua minoritaria de la comunidad (Cenoz y Jessner, 2000). Tanto en Europa, como en los Estados Unidos el estudio de terceras lenguas ha ido aumentando sobre todo en el ámbito de la lingüística aplicada, la psicolingüística aplicada, el bilingüismo y la educación lingüística (Leung, 2007). Las tres áreas de investigación más importantes dentro de la adquisición de terceras lenguas son la influencia interlingüística (*Cross-linguistic Influence, CLI*), el trilingüismo temprano y los efectos del aprendizaje de una tercera lengua en el bilingüismo, de las cuales la influencia interlingüística es la que mayor interés ha recibido (Jessner, 2006, 2008; De Angelis, 2007). El estudio sobre la interferencia interlingüística o transferencia lingüística (*language transfer*) ha ido cambiando a lo largo de los años y se han empleado diferentes métodos para analizar la lengua de los aprendices. En los años 50 y 60 el método aplicado era el Análisis Contrastivo, mientras que en los años 70 fue el Análisis de Errores (Langegger-Noakes, 2011:18). El estudio de la influencia interlingüística comenzó en los años 80 dentro del ámbito de la adquisición de segundas lenguas y desde la década de los años 90 también en la adquisición de terceras lenguas con el aumento de estudios sobre la misma (Cenoz, 2001; Williams y Hammarberg, 1998; Michiels, 1999; Möhle, 1989; Hammarberg, 2001; Groseva, 1998; Ecke, 2001; Dentler, 2000; Marx, 2000; Ringbom, 1987, 2001, 2007; De Angelis y Selinker, 2001).

4.3. Definiciones y cuestiones terminológicas

Dentro de un ámbito nuevo, como el de la adquisición de terceras lenguas, siempre existe un periodo de incertidumbre acerca de los términos más acertados a emplear y lo más fácil es tomar prestado los conceptos de otros ámbitos como la adquisición de segundas lenguas y el bilingüismo (De Angelis, 2007:8, 10; Grosjean, 1992:51; Jessner, 2008:17; Matthews, 1997:39; Myers-Scotton, 2002:1; Sharwood-Smith, 1994:7; Wunder, 2011:106). Esto puede ser efectivo, pero también puede acarrear ciertos problemas en especial cuando un concepto se emplea con más de un significado. Los investigadores

han venido señalando a la segunda lengua como L2 y a más de una lengua no nativa como segundas lenguas L2s, LN o LX, mientras que tanto a una tercera lengua como a una lengua adicional las denominan L3, sin tener en cuenta si se trata de una tercera, cuarta o quinta lengua. Algunos investigadores emplean los conceptos de L3, L4, etc. en cuanto al orden de adquisición, sin tener en cuenta el nivel de competencia en las mismas (De Angelis, 2007:8, 10). Por otro lado, los investigadores de habla inglesa, especialmente aquellos con una formación en educación o pedagogía, emplean el concepto de lenguas terciarias para designar a la L3 aprendida. En el contexto europeo este concepto se emplea para la segunda lengua extranjera al igual que lo hacemos nosotros en nuestro estudio (Jessner, 2008:18).

Sin embargo, Hammarberg (2001:22) señala que una L3 no representa necesariamente a la lengua adquirida en tercer lugar, sino más bien a la lengua que se está actualmente adquiriendo y las L2 son aquellas lenguas que se han adquirido después de la L1. De la misma forma, Wunder (2001:106-107) indica que muchos autores emplean el concepto de L2 de forma general englobando a todas aquellas otras lenguas que un aprendiz adquiere sin tener en cuenta el orden cronológico, sin embargo Wunder (2011) sí lo tiene en cuenta en su estudio refiriéndose a la lengua nativa como L1, a la primera lengua no nativa adquirida como L2 y el concepto de L3/ Ln como término general para englobar a cualquier lengua no nativa aprendida tras la tercera lengua extranjera. Esta autora (Wunder, 2011:106) además señala que una L3 y las otras lenguas no nativas se agrupan todas bajo el término común de “adquisición de terceras lenguas y lenguas adicionales” y la única diferencia radica en que con cada lengua adicional se aumenta en complejidad el conocimiento lingüístico que se encuentra en la mente del aprendiz. El proceso de adquisición, sin embargo, se realiza de la misma forma en cada caso sobre la base de los conocimientos lingüísticos previos de los alumnos (Hall y Ecke, 2003; Ringbom, 2007).

Como en los pasados años la mayoría de los estudios se concentraban en el tema del bilingüismo y en la adquisición de una L2, todavía hoy en día se siguen empleando estos dos términos como sinónimos del concepto de multilingüismo (De Angelis, 2007:8; Grosjean, 1992:51; Jessner, 2008:17; Matthews, 1997:39; Myers-Scotton, 2002:1;

Sharwood-Smith, 1994:7; Wunder, 2011:106). No solo lo hacía Braun (1937), como hemos visto, sino también Haugen (1956) en su trabajo pionero sobre multilingüismo, en el que incluía el término multilingüismo dentro del concepto de bilingüismo al indicar que una persona bilingüe es una persona plurilingüe y políglota (Haugen, 1956:9). Por el contrario, en estudios más recientes en los que se trabajan con más de dos lenguas el bilingüismo se considera como una variante del multilingüismo (Cenoz, 2000:39; Haarmann, 1980:13; Herdina y Jessner, 2002:52). Cada vez son más los investigadores como por ejemplo Cenoz y Jessner (2000) o Cenoz, Hufeisen y Jessner (2001a, b, 2003) que hacen una clara distinción entre la adquisición de segundas lenguas y la adquisición de terceras al considerar que el aprendizaje de una L3 difiere en muchos aspectos del aprendizaje de una L2 (Cenoz, 2000:40-42; De Angelis, 2007:4; Jessner, 2008:18-19). Así el concepto de multilingüismo se refiere exclusivamente al proceso de adquisición de más de dos lenguas (Cenoz, 2000; Hufeisen, 1998) en el que se ven integradas tanto la adquisición consecutiva como la adquisición simultánea de más de dos lenguas (Cenoz, 2000:39).

En cuanto a la investigación multilingüe, como se centra en más de dos lenguas, existen varios problemas terminológicos basados en las normas tradicionales monolingües de la lingüística. Los estudios sobre adquisición de segundas lenguas han venido mostrando su interés únicamente en la L1 y la L2, términos que se han definido claramente en su momento por lo menos hasta que los estudios sobre la investigación del abandono lingüístico empezaron a cuestionar si el término L1 se refería al sistema lingüístico adquirido en primer lugar o a la lengua dominante en el sistema bilingüe. Debido a los procesos inherentes al multilingüismo, es decir, los cambios que aparecen al transcurrir el tiempo en cuanto a la competencia lingüística y el consecuente dominio lingüístico en un repertorio multilingüe, el uso de términos como la L1, L2 o L3 llega a considerarse como incluso más problemático (Jessner, 2008:18; De Angelis, 2007:10).

Como hemos podido ver cada autor utiliza los conceptos terminológicos de una forma precisa, por tanto, en nuestro estudio, siempre se reproducirá en cada caso el mismo concepto que haya empleado el autor citado con el fin de reproducir lo más fielmente posible lo que el autor original haya querido transmitir. En cuanto a nuestra investigación

la lengua materna constituye la L1 de nuestros sujetos, la lengua inglesa como la primera lengua extranjera o L2 adquirida por los aprendices y hemos designado a la lengua alemana como la segunda lengua extranjera o L3 de nuestros sujetos en detrimento de otras lenguas extranjeras de los aprendices que estos han reseñado en el cuestionario (véase “6.4.4. Cuestionario”) y pudieran constituir la L3 de alguno de ellos.

4. 4. Complejidad y diversidad de la adquisición de terceras lenguas

Como ya mencionamos con anterioridad, para algunos investigadores el estudio de la adquisición de segundas lenguas implica no solo el aprendizaje de una segunda lengua sino en general el aprendizaje de lenguas, es decir, que consideran al desarrollo y el proceso de una L2 análogos a los mecanismos que subyacen en el aprendizaje y uso de una L3 (Gass, 1996; Sharwood-Smith, 1994). Por el contrario, existe un número cada vez mayor de investigadores como por ejemplo Cenoz y Jessner (2000) o Cenoz, Hufeisen y Jessner (2001a, b, 2003) que están convencidos de que la adquisición de segundas lenguas difiere de la adquisición de terceras lenguas en varios aspectos como mayor diversidad en la adquisición multilingüe y mayor complejidad en su estudio. Es por ello que se precisan estudios sobre terceras lenguas para aportar conocimientos esenciales sobre el aprendizaje lingüístico que no pueden proporcionar ni la adquisición de la primera lengua ni la adquisición de la segunda lengua, así con estos estudios se podrán determinar las diferencias y similitudes entre la adquisición de segundas lenguas y la adquisición de terceras lenguas (Cenoz, 2000; Flynn, Foley y Vinnitskaya, 2004; Herdina y Jessner, 2002).

En la adquisición de segundas lenguas existen dos posibles vías para aprender un idioma, una en la que se puede aprender una L2 desde el nacimiento a la vez que la L1 como es el caso del bilingüismo en la infancia y otra posibilidad es comenzar a aprender una L2 con posterioridad a la adquisición de la L1 (Cenoz, 2000:40, Jessner, 2008:19). Cuando en el proceso de adquisición nos encontramos con dos lenguas solo existen dos posibles secuencias en el orden de adquisición): la L2 puede adquirirse después (L1 → L2) o a la misma vez (Lx + Ly) que la L1. Sin embargo, en cuanto a la adquisición de

terceras lenguas las posibilidades aumentan, según Cenoz (2000:40) existen como mínimo cuatro tipos de secuenciaciones en el orden de adquisición de una L3:

- e) adquisición simultánea de la L1, L2 y 1L3 (Lx / Ly/ Lz);
- f) adquisición consecutiva de la L1, L2 y L3 (L1 → L2 → L3);
- g) adquisición simultánea de la L2 y L3 tras el aprendizaje de la L1 (L1 → Lx/Ly);
- h) adquisición simultánea de la L1 y L2 antes del aprendizaje de la L3 (Lx/Ly → L3).

En la adquisición multilingüe, el proceso de aprendizaje en ocasiones se ve interrumpido porque los estudiantes comienzan a aprender una nueva lengua. Este proceso se invierte al reactivar y comenzar a aprender de nuevo la L3 y así tendríamos todavía más diversidad en comparación con la adquisición de segundas lenguas (Cenoz, 2000:41; Jessner, 2008:20).

En la investigación de terceras lenguas la diversidad implica una mayor complejidad en el proceso de adquisición, debido a que las diferencias en cuanto al contexto de adquisición (natural, formal), a la relación tipológica entre las lenguas (lenguas similares o lenguas distintas) o al estatus sociocultural de las mismas lenguas (lengua mayoritaria, lengua minoritaria) se multiplican en la adquisición de una tercera lengua al contar con un número mayor de idiomas. Además, se debe tener en cuenta también que el orden cronológico en el que se han adquirido las tres lenguas puede no corresponder necesariamente con la frecuencia de uso o nivel de competencia en cada uno de los idiomas (Cenoz y Jessner, 2000) y que los aprendices de terceras lenguas cuentan con una mayor experiencia en la adquisición de lenguas que los aprendices de segundas lenguas, lo que posiblemente puede hacer que los aprendices de terceras lenguas presenten un nivel más alto de conciencia metalingüística (Lagasabaster, 1998) como también un mayor uso de estrategias de aprendizaje a la hora de enfrentarse con la lengua meta (Clyne *et al.*, 2004; Fouser, 2001; Nation y McLaughlin, 1986; McLaughlin y Nayak, 1989; Nayak *et al.* 1990; Ó Laoire, 2005; Hurd, 1993).

En cuanto a los aprendices y usuarios de una L3, podemos encontrar en la literatura científica a varios autores (Barnes, 2006; Brizic, 2006, Cenoz, 2005; Hoffmann, 1985; Jessner, 2006; Oksaar, 1977) que realizan sus investigaciones con diferentes tipos de aprendices y usuarios de una L3:

- a) niños que crecen con tres lenguas desde que nacen (Oksaar, 1977; Hoffmann, 1985);
- b) niños bilingües que aprenden una L3, en muchos casos la lengua inglesa, en las escuelas a una edad temprana como es el caso del País Vasco (Cenoz, 2005) o el Tirol del Sur (Jessner, 2006);
- c) niños emigrantes bilingües que se trasladan a un entorno lingüístico nuevo como es el caso de los niños curdos/ turcos que aprenden la lengua alemana en Austria (Brizic, 2006);
- d) estudiantes adolescentes en el sistema escolar de Austria y Alemania que comienzan a aprender francés y/ o español como segunda lengua extranjera después de la lengua inglesa (Jessner, 2008:19);
- e) estudiantes en Luxemburgo con el luxemburgués como L1 que entran en contacto con la lengua alemana como L2 y el francés como L3 a una edad temprana en las escuelas (Hoffmann, 1998).

Una vez que hemos descrito varios ejemplos de aprendices y usuarios de una L3, se nos plantea la siguiente pregunta: ¿en qué momento podemos designar a una persona como una persona multilingüe? La respuesta a esta pregunta sigue siendo una cuestión muy controvertida, especialmente en nuestra parte del mundo en el que una persona multilingüe se sigue considerando como caso excepcional y es por ello que una persona multilingüe se mide en estándares monolingües, es decir, una persona trilingüe consiste en tres monolingües en uno (Jessner, 2008:20). Esta perspectiva monolingüe sobre el multilingüismo todavía sigue prevaleciendo en la investigación tradicional en el ámbito de la adquisición de lenguas. Y el origen de estas normas monolingües se encuentra en la lingüística Chomskyana, que se centra en la competencia lingüística del hablante nativo indicando, aunque no de forma expresa, que es monolingüe. Pero, mientras que varios investigadores siguen basando sus trabajos en la adquisición de segundas lenguas en

normas monolingües, otros han desarrollado puntos de vista más realistas en los últimos años como por ejemplo Cook (2003, 2006) con su concepto de multicompetencia. Este autor basa sus ideas en la perspectiva bilingüe del bilingüismo de Grosjean (1985, 2001), representando al bilingüe como un hablante-oyente competente pero a la vez un hablante-oyente particular. De acuerdo con Grosjean, Cook señala que el usuario de una L2 (término que él prefiere antes que el de bilingüe), desarrolla una multicompetencia que difiere considerablemente de la competencia monolingüe, ya que el aprendiz multilingüe no puede describirse simplemente como un monolingüe con un conocimiento lingüístico añadido. Es decir, que los bilingües o multilingües, en comparación con los monolingües, poseen un conocimiento diferente tanto de su L1, como de su L2, al igual que un conocimiento metalingüístico distinto y un sistema de procesamiento lingüístico también diferente (Jessner, 2008:20-21; Wunder, 2011:106).

4.5. Aspectos psicolingüísticos del aprendizaje de terceras lenguas

Los estudios sobre el multilingüismo individual se centran fundamentalmente en tres áreas de investigación: la adquisición del multilingüismo, el uso multilingüe y el procesamiento multilingüe. Es decir, que los estudios psicolingüísticos que se llevan a cabo dentro del ámbito de la adquisición de terceras lenguas muestran su interés tanto en los aprendices trilingües como multilingües, así como en el desarrollo de patrones en la ATL, como también en las características de la producción multilingüe y en los mecanismos que subyacen en ellos. Por tanto, las mayores áreas de investigación de estos estudios psicolingüísticos de la ATL son el trilingüismo temprano, los efectos del bilingüismo en el aprendizaje de lenguas adicionales y la influencia interlingüística (Cenoz, 2000:42; Jessner, 2008:29). Sobre todo los dos últimos ámbitos resultan ser de mayor importancia para la investigación desde un enfoque educativo del multilingüismo (Jessner, 2008:29). En cuanto a nuestra investigación, nos centraremos en desarrollar el área de la influencia interlingüística, ya que uno de los objetivos de nuestra investigación es averiguar si los elementos transferidos a la L3 (alemán) proceden mayormente de la lengua materna (L1, español) o si por el contrario proceden en gran medida de la L2 (véase “8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3”). En los siguientes párrafos se ofrecerán varias definiciones en cuanto a la influencia

interlingüística (ILL) según el punto de vista de diferentes autores y expondremos tanto los tipos de ILL que existen como también los factores o las variables que interactúan con la ILL y que se describen numerosos estudios de diferentes ámbitos lingüísticos.

4.5.1. La influencia interlingüística y su definición

Cuando se habla de transferencia, normalmente se hace referencia a la influencia que ejerce la primera lengua sobre las demás lenguas adquiridas (Cenoz, 2000:50; Gallardo, 2004:51), pero, como indica Ellis (1994:301), el conocimiento de otras lenguas adquiridas con anterioridad puede interferir también en el proceso de aprendizaje. En este sentido, Odlin (1989:27) define la transferencia como *the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired*. Kellerman (1979) nos ofrece incluso una definición más general señalando que la transferencia lingüística está constituida por esos procesos que conllevan la incorporación de elementos de un idioma a otro. Schilling (1993:210) contempla en su definición a los elementos transferidos de una L2:

Nos encontramos ante unas desviaciones de la norma o dificultades en el aprendizaje de una lengua motivadas por la presencia de la lengua materna o de otra lengua extranjera aprendida, cuyo sistema actúa de filtro a través del cual pasan las estructuras de la nueva lengua que se va aprendiendo, de forma que se mezclan e interfieren a la hora de la adquisición y del dominio de las nuevas construcciones.

En un intento por dar con un término que fuese más neutro y que englobara las diferentes interpretaciones del concepto de transferencia, Sharwood-Smith y Kellerman (1986) introducen la noción de “influencia interlingüística (ILL)” (*crosslinguistic influence, CLI*). Esta denominada también “transferencia lingüística” (Gass y Selinker, 1994; Odlin, 1989) o “análisis de transferencias” (James, 1990, 1998), intenta explicar cómo y en qué condiciones los conocimientos lingüísticos previos afectan a la comprensión, a la producción y al desarrollo de una lengua objeto (De Angelis, 2007:19), describiendo los diferentes tipos de influencia sobre la lengua objeto como son la

interferencia, la transferencia, la evitación, los préstamos y los aspectos relacionados con la pérdida de lenguaje de la L2 (Sharwood-Smith y Kellerman, 1986:1). La influencia interlingüística puede incidir en varios niveles lingüísticos como la fonología, la morfología, la sintaxis o el léxico. Y es en este último en el que varios estudios (Dentler, 2000; Ecke, 2001; Herwig, 2001; Müller-Lancé, 2006; Ringbom, 1987, 2001) han observado mayor influencia interlingüística que en los demás ámbitos y esta no solo procede de la lengua materna, sino también de otras lenguas (Wunder, 2011:107).

4.5.2. Tipos de influencia interlingüística

En una mente con varias lenguas, aparecen varios tipos de influencias interlingüísticas. Tradicionalmente se ha visto la transferencia como un tipo de asociación unívoca o unilateral entre la lengua origen y la lengua objeto frente a la “influencia interlingüística combinada” (*combined CLI*) (De Angelis, 2007:20-21) que es un tipo de asociación multilateral que hace referencia a la influencia simultánea de más de una lengua sobre la lengua objeto y aparece cuando dos o más lenguas interactúan entre sí e influyen la lengua objeto o cuando una lengua influencia a otra y esta una vez influenciada ejerce su influencia sobre otra lengua que se está adquiriendo. Schilling (1993:207) denomina a este tipo de influencia como “doble influencia” e indica que en un contexto en el que un aprendiz adquiere su L3 nos podemos encontrar con la existencia de una doble interferencia, por una parte la L1 puede interferir en algunos aspectos sobre la L3 y por otra parte la L2 puede incidir en otros aspectos. Sin embargo, la mayoría de los estudios sobre la influencia interlingüística trabajan con el primer tipo de asociación, el más común, ya sea la transferencia entre dos lenguas no nativas o la influencia entre la lengua no nativa y la lengua nativa (Cook, 2003; Kecskes y Papp, 2000; Pavlenko, 1999; Pavlenko y Jarvis, 2001, 2002), mientras que el número de las investigaciones (Blank y Zimmer, 2009; Gut, 2010; Möhle, 1989; Pyun, 2005; Singleton, 1987; Wunder, 2010) en la influencia interlingüística combinada son menores, debido probablemente a que identificar y diferenciar los múltiples orígenes de conocimiento en la producción sea una labor metodológicamente compleja y que conlleva gran dificultad (De Angelis, 2007:21).

Por otro lado, los tipos de influencias interlingüísticas también se pueden distinguir atendiendo a las características de la transferencia en influencia interlingüística negativa e influencia interlingüística positiva (Wunder, 2011:107). El primer concepto hace referencia a la transferencia de elementos diferentes o similares pero no idénticos de la lengua origen (*source language*) a la lengua objeto (*target language*) y que resultan en representaciones incorrectas en la lengua objeto, mientras que el segundo término se refiere a cuando un elemento determinado se encuentra tanto en la lengua origen como en la lengua objeto y puede ser transferido. Así, se facilita la adquisición ya que es más fácil reconocer y producir algunos elementos en la lengua objeto que ya se conocen de una o algunas de las lenguas de partida. El concepto positivo en un entorno multilingüe difiere de aquel empleado en la adquisición de una segunda lengua, porque la interferencia interlingüística en un entorno multilingüe puede también proceder de algún elemento que exista tanto en alguna lengua no nativa como en la lengua objeto, pero que no aparezca en la lengua materna (Wunder, 2011: 108). En cuanto a nuestro estudio queremos observar la influencia que ejercen tanto la L1 (el español) de nuestros aprendices como la L2 (la lengua inglesa) en la adquisición de los sonidos oclusivos sordos y de los sonidos africados de la L3 (la lengua alemana). Veremos en las conclusiones (véase “8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3”) en qué casos podemos determinar a los elementos que se transfieren tanto de la L1 como de la L2 como influencia positiva y en qué casos como influencia negativa.

Aunque la mayoría de las investigaciones se centran en la transferencia progresiva de la L1 y/ o L2 sobre la L3, también existe la posibilidad de la transferencia regresiva de la L3, es decir, que la L3 afecte a la L2 y/ o L1 (Cabrelli, 2012:42). Sin embargo, los estudios que trabajan con la transferencia regresiva escasean tan solo Gut (2010) y Cabrelli y Rothman (2010) han intentado investigar sobre la influencia regresiva de la L3. Gut (2010) por su parte no encontró ningún tipo de influencia de la L3 sobre la L2 y Cabrelli y Rothman (2010) proponen un modelo formal para intentar localizar transferencia regresiva en la fonología de la L3, denominado *Phonological Permeability Hypothesis*.

Como ya se ha expresado con anterioridad, la influencia interlingüística puede incidir en varios niveles lingüísticos (Wunder, 2011:107), así dependiendo de las lenguas origen y el enfoque de los estudios se distinguen varios tipos de transferencia como la transferencia léxica, la transferencia sintáctica, la transferencia pragmática o la transferencia fonológica (Cabrelli, 2012:36-43; Langegger-Noakes, 2011:31-43). En general se puede decir que la transferencia interlingüística de la L1 en la adquisición de terceras lenguas aparece con mayor frecuencia en el ámbito de la fonología y con menor frecuencia en el área de la gramática y la semántica (Williams y Hammarberg, 1998). Y por el contrario, en cuanto a la transferencia interlingüística de la L2, se han recabado más datos en el ámbito de la gramática y la semántica, pero muy pocos datos en el ámbito de la fonología. Sin embargo, en el estudio de Williams y Hammarberg (1998) se ha encontrado influencia fonológica de la L2 en la producción de la L3 en un nivel inicial. En nuestro estudio, que se lleva a cabo en el ámbito de la fonética/ fonología, queremos comprobar si es cierto que en la L3 (alemán) de nuestros sujetos aparece mayor transferencia interlingüística procedente de la lengua materna (L1, español) o si por el contrario los elementos transferidos a la L3 proceden mayormente de su L2 (lengua inglesa) (véase “8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3”).

La mayoría de los investigadores en el ámbito de la ATL se centran en un área en concreto como por ejemplo Cenoz (2005), Dewaele (1998), Lindqvist (2009) o Tremblay (2006) lo hacen en el campo del léxico; Cook (2009), Flynn (2009), Jaensch (2009) o Leung (2005, 2007, 2009) en el ámbito de la sintaxis; Cohen (1997) y Hill (1997) en pragmática y García Lecumberri y Gallardo (2003), Hammarberg y Hammarberg (1993), Llisterri y Poch (1987), Pyun (2005), Ringbom (1987) o nuestro estudio que se desarrolla en el área de la fonología. Sin embargo, otros autores trabajan en sus investigaciones en más de un ámbito como por ejemplo DeAngelis y Selinker (2001), Dentler (1998) o Kjær (2000) que desarrollan sus estudios tanto en el campo del léxico como en el área de la sintaxis (Langegger-Noakes, 2011:31-43, 233).

4.5.3. Factores en la influencia interlingüística

En la adquisición de terceras lenguas existe una serie de factores o variables que interactúan con la influencia interlingüística y que además influyen en la relación entre las lenguas que intervienen en la producción de una L3 (Langegger-Noakes, 2011:11-12, 25) como la similitud tipológica, la similitud cultural, el nivel de competencia lingüística, el uso reciente de la lengua y el estatus de la L2 (Williams y Hammarberg, 1998). De Angelis (2007), centrándose en la influencia de lenguas no nativas, analiza además el tiempo de residencia y la exposición a un contexto no nativo, como también el orden de adquisición y la formalidad del contexto como factores que parecen afectar a la dependencia del aprendiz de aquellas lenguas adquiridas previamente y que parecen restringir el tipo y la cantidad de influencia sobre la lengua objeto.

Los factores que pueden condicionar la ILL poseen una determinada importancia según el ámbito lingüístico, por ejemplo se ha demostrado que en el ámbito léxico las siguientes variables condicionan la influencia interlingüística: la edad de aprendizaje (Cenoz, 2001), la exposición a las otras lenguas (Fouser, 2001, Vildomec, 1963), el orden de adquisición (De Angelis, 2007), la distancia lingüística (Clyne, 1997, De Angelis, 1999, De Angelis y Selinker, 2001; Rossi, 2006; Singleton, 1987), la similitud formal (Rivers, 1979; Selinker y Baumgartner-Cohen, 1995) o la distancia de la lengua percibida (Möhle, 1989; Odlin, 1989; Ringbom, 1987; Singleton, 1987). En los estudios desarrollados dentro del ámbito fonológico como por ejemplo en Gut, (2010), Hammarberg y Hammarberg (1993, 2005), Hammarberg y Williams (1993), Llama *et al.* (2010), Pyun (2005), Tremblay (2011) o Wrembel (2010) únicamente la competencia lingüística, el uso reciente de la lengua, el efecto de la lengua extranjera y la relación con la tarea o la actividad se identificaron como factores o variables que contribuyen a la influencia interlingüística (Wunder, 2011:108). Al igual que en los citados estudios del área de fonología, en nuestra investigación se analizarán a continuación también el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos (L2, inglés y L3, alemán), así como el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación), además de todas ellas añadiremos también a la distancia lingüística para analizar si se transfieren a

la lengua objeto (alemán, L3) más elementos de aquella lengua que se encuentra tipológicamente más cercana como la L2 (inglés) o por el contrario de la lengua que se encuentra tipológicamente más distante como la L1 (español).

4.5.3.1. La distancia lingüística

En la literatura científica muchos investigadores (Ahukanna *et al.*, 1981; Bartelt, 1989; Bouvy, 2000; Cenoz, 2001; Chandrasekhar, 1978; De Angelis, 2007; Ecke, 2001; Hammarberg y Hammarberg, 1998; Ringbom, 1987; Singh y Carroll, 1979) indican que los procesos de transferencia suelen aparecer más bien entre lenguas emparentadas o cercanas que entre lenguas más distantes. La distancia lingüística hace referencia a la distancia existente entre lenguas o incluso familias lingüísticas y que un lingüista puede determinar y definir de forma objetiva y formal. En algunas ocasiones el concepto de similitud formal también se emplea para hacer referencia a la relación de similitud entre rasgos o elementos de dos o más lenguas sin que exista alguna relación genética entre ellas como por ejemplo las estructuras gramaticales, el léxico, los rasgos fonéticos, etc. Dos lenguas no emparentadas pueden ser formalmente similares en cuanto a algunos rasgos o elementos como por ejemplo el finés y el suajili que aunque no exista ninguna relación genética entre ambas, el finés pertenece a las lenguas finougrias y el suahili a las lenguas bantúes, ambos idiomas son lenguas aglutinantes, con predominancia vocálica y con una extensa variación tanto morfémica como morfofonética (Ringbom, 2003). Sin embargo, la distancia lingüística percibida (Kellerman, 1977, 1978, 1983) alude a la distancia que los sujetos perciben entre las lenguas que puede o no coincidir con la distancia que realmente existe entre ellas (De Angelis, 2007:22, 26).

En nuestro estudio analizaremos la distancia lingüística porque queremos comprobar, si en la lengua meta (alemán, L3) los elementos transferidos proceden mayormente de la lengua que se encuentra tipológicamente más cercana como la L2 (inglés) o por el contrario proceden en gran medida de la lengua que se encuentra algo más distante como la L1 (español) (véase “8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3”). La distancia lingüística se puede examinar en tres contextos diferentes como se indica en numerosos estudios (Ahukanna *et al.*, 1981;

Bartelt, 1989; Bouvy, 2000; Cenoz, 2001; Chandrasekhar, 1978; De Angelis, 2007; Ecke, 2001; Hammarberg y Hammarberg, 1998; Ringbom, 1987; Singh y Carroll, 1979):

- a) cuando los sujetos poseen conocimientos lingüísticos de lenguas emparentadas y no emparentadas como por ejemplo los hablantes nativos del castellano y del vasco que producen más transferencias léxicas del castellano que del vasco a la hora de hablar en inglés porque la lengua inglesa y la española se encuentran tipológicamente más cercanas que el vasco y el inglés (Cenoz, 2001). Otros ejemplos similares los encontramos en diferentes estudios (Ahukanna *et al.*, 1981; Bartelt, 1989; Ringbom, 1987; Singh y Carroll, 1979) en los que los aprendices de inglés o francés con lenguas nativas no Indoeuropeas tienden a transferir estructuras y el vocabulario de las lenguas Indoeuropeas que han adquirido con anterioridad más que de su lengua nativa;
- b) cuando los sujetos poseen conocimientos lingüísticos de lenguas que pertenecen a la misma familia lingüística pero no al mismo subgrupo dentro de esa familia lingüística los sujetos pueden transferir más elementos de aquella lengua que se encuentra tipológicamente más cercana a la lengua objeto (Chandrasekhar, 1978; Ecke, 2001; Singh y Carroll, 1979). En nuestra investigación queremos analizar si los sujetos transfieren en la adquisición de las consonantes oclusivas sordas y las consonantes africadas alemanas (L3) más elementos de la lengua inglesa (L2) que se encuentra tipológicamente más cercana a la lengua objeto (L3), por pertenecer dentro de la misma familia lingüística también al mismo subgrupo, que de su lengua nativa (español, L1), por pertenecer dentro de la misma familia lingüística a subgrupos distintos;
- c) cuando los sujetos poseen conocimientos lingüísticos de lenguas que pertenecen a la misma familia y al mismo subgrupo dentro de esa familia lingüística como sería el ejemplo de un hablante que esté familiarizado con cinco lenguas romances y se encuentre adquiriendo una sexta lengua romance. En este caso sería muy difícil determinar la procedencia de los elementos transferidos y sería preciso más bien acudir a otros factores como por ejemplo el nivel de competencia lingüística, el reciente uso de todas las lenguas y el estado de las segundas lenguas (Hammarberg y Hammarberg, 1998).

4.5.3.2. El nivel de competencia lingüística

Otro factor a tener en cuenta es el nivel de competencia tanto en la lengua objeto, como en la lengua o lenguas origen. En cuanto al nivel de competencia en la lengua objeto, numerosos estudios (Lindqvist's, 2009; Ringbom, 1987, 2007; Möhle, 1989; Naves *et al.* 2005; Odlin, 1989; Poulisse, 1990; Williams y Hammarberg, 1993, 1998; Taylor, 2006) coinciden en que existe mayor influencia interlingüística en los primeros años de adquisición de la lengua objeto porque se poseen aún unos conocimientos limitados de la misma, aunque esto no signifique que la transferencia pueda aparecer en niveles más avanzados (Cenoz, 2001; Dentler, 1998). Además, Odlin (1989) señala que los tipos de transferencia (transferencia positiva y transferencia negativa) varían en las diferentes etapas del aprendizaje lingüístico, mientras que algunos aparecen en los primeros años de aprendizaje, otros no lo hacen, dependiendo de las necesidades de cada aprendiz como también de su competencia lingüística. Esto ocurre sobre todo en el ámbito de la producción lingüística en la que la transferencia en los primeros niveles de adquisición con frecuencia es negativa. La transferencia positiva en cuanto a la comprensión lingüística puede aparecer en niveles más avanzados de adquisición en los que los aprendices aprovechan el conocimiento de otras lenguas. Parece claro que los tipos de transferencia que aparecen en los primeros estadios o en las etapas más avanzadas del aprendizaje difieren porque tanto las necesidades como la competencia lingüística de los aprendices son diferentes en cada una de estas etapas de aprendizaje. Por tanto, no se puede decir que la transferencia negativa disminuya y que el nivel de competencia aumente, hasta que el aprendiz no haya alcanzado un nivel avanzado en la automatización y competencia de la lengua objeto (De Angelis, 2007:33-34). Con respecto al nivel de competencia en la lengua o lenguas origen, no sabemos muy bien cómo afecta a la interferencia interlingüística al existir pocos estudios experimentales que analizan el nivel de competencia en la lengua o lenguas de origen como variable principal, pero sí se pueden obtener algunos datos de varios estudios en los que se detallan los niveles de competencia lingüística en las otras lenguas de los sujetos como por ejemplo en algunos se indica que se pueden transferir elementos de las otras lenguas en las que se poseen sólidos conocimientos (Ringbom, 2001; Williams y Hammarberg, 1998), como también de aquellas en las que no se poseen unos conocimientos tan sólidos (Vildomec, 1963; De

Angelis, 2005a; De Angelis, 2005b). Esto significa que uno o dos años de instrucción formal son suficientes para influir de una forma significativa en la producción y el desarrollo de una lengua meta (De Angelis, 2007:34). Es más en los estudios de Hammarberg y Williams (1998), Odlin y Jarvis (2004), Ringbom (1987), Schmidt y Frouta (1986) o en el de Singleton (1987) se indica que cuanto más nivel posea un aprendiz en cualquier lengua no nativa diferente a la que se encuentra adquiriendo, mayor será la influencia interlingüística de esa lengua no nativa.

En cuanto a nuestro estudio queremos observar si el nivel de competencia lingüística en las lenguas no nativas, como la L2 inglés y la L3 alemán, incide de forma decisiva en la influencia interlingüística cuando se analicen los errores que cometen los sujetos a la hora de pronunciar los sonidos oclusivos sordos y los sonidos africados de la L2 y la L3 (véase “8.2.1. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general”).

4.5.3.3. El estado de la L2

Al igual que en la adquisición de segundas lenguas, en un entorno multilingüe la influencia en una L3 también puede proceder de la L1 como se señala en varios estudios (García Lecumberri y Gallardo del Puerto, 2003; Llisterri y Poch, 1987; Ringbom, 1987; Wrembel, 2012). Sin embargo, otros estudios como los de Clyne (1997), De Angelis y Selinker (2001), De Angelis (2005), Hammarberg y Hammarberg (1993, 2005) o los de Williams y Hammarberg (1993, 1997, 1998) señalan que la L2 ejerce una mayor influencia sobre la L3 que la lengua L1. Esto se denomina “estatus de la segunda lengua” (“*L2 status*”, Hammarberg, 2001; Cenoz, 2001), “efecto de lengua extranjera” (“*foreign language effect*”, Meisel, 1983; Ringbom, 2006) o “modo de lengua extranjera” (“*foreign language mode*”, De Angelis y Selinker, 2001; Selinker y Baumgartner-Cohen, 1995; Wrembel, 2012) y constituye otro de los factores que pueden incidir en la influencia interlingüística. Parece ser que los mismos procesos de adquisición y tipos de asociaciones establecidas entre dos o más lenguas no nativas en la mente de un aprendiz hacen que el aprendiz active con mayor facilidad una lengua no nativa anterior que la L1

a la hora de adquirir una nueva lengua (Gut, 2010; Kamiyama, 2007; Llama *et al.*, 2010; Tremblay, 2007; Wrembel, 2010).

En otras investigaciones también se ha demostrado que la L2 ejerce en gran medida influencia sobre la L3, pero señalan que existen otros factores determinantes como por ejemplo la tipología o la psicotipología en algunos estudios llevados a cabo en el ámbito léxico (Cenoz, 2003; Ringbom, 1987; Singleton y O' Laoire, 2006) y en el morfosintáctico (Montrul, Dias y Santos, 2011; Rothman y Cabrelli Amaro, 2010; Rothman, 2010, 2011, Wrembel, 2010). En otros estudios, como por ejemplo en el Chumbow (1981), se señalan varios posibles factores para explicar la transferencia de la L2 no solo el estado lingüístico sino también la tipología y el uso reciente de la lengua. Bentahila (1975) indica en su investigación que en el ámbito de la fonología se transfieren más elementos de la L2, pero que en otros ámbitos es la L1 la que ejerce mayor influencia sobre la L3 debido al reciente uso de la lengua. Otra posible razón para la transferencia fonológica de elementos desde la L2 a la L3 la podemos encontrar en el nivel de competencia de la L2 (Cabrelli Amaro, 2012:39). Hammarberg y Hammarberg (1993, 2005) indican en su estudio que se transfieren más elementos de la L2 (alemán) en la que el sujeto posee mayor competencia lingüística que de las demás lenguas no nativas en las que el nivel de competencia lingüística es inferior como la lengua italiana y la francesa. En la misma línea, Gut (2010) señala que un mayor nivel de competencia lingüística en la L2 anula la influencia de la L1.

En nuestro estudio analizaremos, por un lado, si la L2 (inglés) ejerce mayor influencia que la L1 (español) en la adquisición de las consonantes oclusivas sordas aspiradas y en las consonantes africadas de la L3 (alemán) de nuestros sujetos, pero, por otro lado, también queremos observar si algún factor más como la tipología lingüística, el nivel de competencia lingüística en las lenguas objeto o la relación con la tarea o la actividad influyen de una manera decisiva en la influencia interlingüística (véase “8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3”).

4.5.3.4. Otros factores

En De Angelis (2007:37-40) nos encontramos con más factores que también parecen afectar a la influencia interlingüística como el tiempo de residencia, así como la exposición a un entorno de lengua no nativa, como también el orden de adquisición y la formalidad del contexto. Vildomec (1963) ya indicaba que la residencia en un entorno de lengua no nativa puede incidir en la cantidad y el tipo de influencia sobre una tercera lengua o lengua añadida. Varios estudios posteriores como por ejemplo Cohen (2005), De Angelis (2005b), Elwert's (1973), Fouser (2001), Hoffmann (2001) o Stedje (1977) también señalan que el tiempo de residencia en un entorno de lengua no nativa influye en la adquisición de una tercera lengua. El orden de adquisición está relacionado con el tipo de asociaciones que se pueden establecer entre dos o más lenguas en la mente y por tanto también con la cantidad de influencia interlingüística que pueda aparecer. Dewaele (1998) señala en su estudio, en el que los sujetos poseen la misma combinación lingüística, que el orden de adquisición en la que se adquiere una lengua en concreto puede determinar el tipo y la cantidad de influencia interlingüística sobre la lengua objeto. Las situaciones formales tales como pruebas o exposiciones en clase pueden generar en los alumnos una gran cantidad de ansiedad, en especial si lo tienen que expresar en una lengua no nativa. Dewaele (2001) examina en su estudio cómo la formalidad del contexto afecta a la producción multilingüe y llega a la conclusión de que en una situación formal los alumnos producen menos enunciados mezclados en la lengua no nativa francesa que aquellos alumnos que fueron entrevistados de una manera informal, quizás debido al aumento de actividad monitorea durante la situación formal.

Por otro lado, Hammarberg y Williams (1993) demuestran en su estudio que la influencia interlingüística fonológica puede relacionarse con el tipo de ejercicio que el aprendiz esté realizando en un entorno multilingüe. Así, por ejemplo en un ejercicio de lectura guiada en L3, en la pronunciación de los aprendices se pueden ver mayores interferencias de la L1, mientras que en un ejercicio de lectura con mayor complejidad pero sin que un hablante nativo lo lea previamente en la pronunciación de los aprendices se pueden apreciar mayores interferencias de la L2.

5. DESCRIPCIÓN FONÉTICO-FONOLÓGICAS DE LAS CONSONANTES OCLUSIVAS Y AFRICADAS DE LA LENGUA ESPAÑOLA, INGLESA Y ALEMANA

En este capítulo se describirán las consonantes oclusivas y las consonantes africadas primeramente desde una perspectiva general para evidenciar las características más importantes de estos sonidos aplicables a todas las lenguas. En cuanto a las lenguas objeto de estudio se ofrecerán las descripciones de los fonemas existentes en cada idioma desde un punto de vista articulatorio en las que se incluirán también las variedades que afectan a su pronunciación, las grafías con las que se representan, las oposiciones fonológicas en relación con otros fonemas existentes en las respectivas lenguas y los rasgos más significativos que afectan a estos sonidos.

Una vez que se hayan descritos las consonantes oclusivas y las consonantes africadas en los tres idiomas procederemos a comparar estos sonidos en cuanto aquellos que coinciden en las tres lenguas y aquellos que no coinciden en ellas con respecto a los sonidos africados para determinar las posibles áreas problemáticas que afectan a dichos sonidos. Con respecto a los sonidos oclusivos sordos, al coincidir en los tres idiomas, subrayaremos las similitudes y diferencias entre estos sonidos atendiendo a su articulación, sus características fonéticas y su distribución para señalar también las áreas problemáticas que pueden afectar a dichos sonidos. De estas áreas de dificultad nos interesa para nuestro estudio la ausencia de aspiración, ya que constituye el error que vamos a analizar en la producción oral de nuestros sujetos. Procederemos a describir el fenómeno de la aspiración primeramente de forma general para luego detallarlo en los tres idiomas objeto de estudio y compararlo entre ellos con el fin de vislumbrar las diferencias y similitudes entre los tres idiomas ateniéndonos a varios parámetros en cuanto al fenómeno en sí, a los sonidos implicados, a la posición en la sílaba, al contexto fonológico y al valor del VOT.

5.1. Características de las consonantes oclusivas y africadas

5.1.1. Características de las consonantes oclusivas

Según Maddieson (1984:25-40) y (Hall, (2011:10, 80-82) todas las lenguas poseen como mínimo una consonante oclusiva, incluyendo en el concepto también a las consonantes africadas. La mayoría de ellas posee tres consonantes oclusivas que se forman como mínimo en dos puntos o zonas de articulación diferentes, siendo el fonema /t/ es el más usual de los fonemas oclusivos. Lo más habitual es encontrar lenguas con tres puntos o zonas de articulación diferentes como los fonemas /p, t, k/ del inglés, alemán, danés, portugués, etc.; cuatro son menos comunes como por ejemplo en el esquimal de Groenlandia /p, t, k, q/ o el húngaro /p, t, c, k/ y menos frecuente son cinco como en el árabe /b, t, k, q, ʔ/. Si en una lengua existen más consonantes oclusivas es porque se tienen en cuenta otros factores además del punto o zona de articulación como la distinción entre sonoro/ sordo o lenis/ fortis como por ejemplo los fonemas /p, t, k, b, d, g/ del francés, alemán y danés. Las consonantes oclusivas sordas son más frecuentes en las lenguas del mundo que las consonantes oclusivas sonoras, ya que existen lenguas en las que únicamente aparecen consonantes oclusivas sordas como por ejemplo en la lengua Maori, sin embargo, no existe lengua alguna que exhiba únicamente consonantes oclusivas sonoras. En muchas lenguas existe un contraste entre consonantes oclusivas sordas y sonoras como por ejemplo en la lengua alemana y en la lengua francesa. Y en el 17% de las lenguas del estudio de Maddieson (1984) existe incluso un contraste entre consonantes oclusivas sordas aspiradas y no aspiradas como por ejemplo en la lengua birmana o en el hindi (Hall, 2011:80-82).

Para que un segmento se considere un segmento oclusivo oral egresivo pulmonar tiene que cumplir con una serie de condiciones mínimas articulatorias (Laver, 1994:205; Catford, 1994:17):

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- a) La fase media se caracteriza por una oclusión completa formada por un órgano articulador activo y un órgano articulador pasivo impidiendo así el paso del aire procedente de los pulmones.
- b) La presión del aire tras la oclusión se ve aumentada al elevarse simultáneamente el velo del paladar, impidiendo así también que el aire pase a través de la cavidad nasal al exterior.
- c) Al deshacerse la oclusión el aire comprimido sale al exterior en forma de pequeña, pero audible explosión.

Con respecto a los segmentos oclusivos existen ocho principales puntos de articulación en los que estos se forman en posición neutra, es decir sin desplazamiento del órgano articulador activo con respecto a su relación neutra con el órgano articulador pasivo. A continuación se detallan estas posiciones neutrales de articulación y los símbolos fonéticos que corresponden a los segmentos oclusivos orales sordos y sonoros (Laver, 1994:206-208):

Puntos de articulación	Segmentos oclusivos orales sordos	Segmentos oclusivos orales sonoros
Labial	[p]	[b]
Dental	[t̪]	[d̪]
Alveolar	[t]	[d]
Palatal	[c]	[ɟ]
Velar	[k]	[g]
Uvular	[q]	[ɢ]
Epiglotal	-	[ʔ]
Glotal	[ʔ]	-

Figura 5. Símbolos fonéticos de los segmentos oclusivos orales sordos y sonoros (Laver, 1994:206).

Las consonantes oclusivas presentan tres fases, que se identifican con la oclusión oral que caracteriza la fase media (Collins y Mees, 2003:79-80; Finch y Ortiz, 1982,16; Gimson, 2001:150-151; Laver, 1994:205; Martínez y Fernández, 2007:31; Roach, 2000:32):

- a) La fase de iniciación que se denomina *etapa de obstrucción, fase imploriva o de implorión (approach)* constituye la transición articulatoria hacia una completa oclusión en la que los órganos articuladores se aproximan y forman una oclusión total que impide la salida del aire del tracto vocal.
- b) La fase media denominada *etapa de compresión, fase tensiva, fase oclusiva o de oclusión (hold)* empieza desde el momento en que los órganos articulatorios forman la oclusión hasta el momento en que esta se deshace. En esta segunda etapa el aire es comprimido, con lo que genera una presión del aire que se encuentra en el tracto vocal al no poder escapar. Las cuerdas vocales vibran en el caso de los sonidos sonoros, mientras que no vibran para los sonidos sordos. La úvula se encuentra elevada y pegada a la pared faríngea a no ser que a la consonante oclusiva le siga una consonante nasal.
- c) La fase final que recibe la denominación de *etapa de separación, fase explosiva o de explosión (release)* comienza en el momento en que se deshace la oclusión. El aire comprimido y sometido a presión produce una explosión cuando esta se deshace. En los sonidos sonoros las cuerdas vocales siguen vibrando en esta tercera etapa siempre que a la consonante oclusiva sorda le siga una vocal. Con respecto a los sonidos sordos esta tercera etapa será también sorda ante pausa o antes de que las cuerdas vocales empiecen a vibrar para la siguiente vocal.

De estas tres fases la segunda nunca falta en las distintas variantes de los sonidos oclusivos debidas al fenómeno de la coarticulación (Martínez y Fernández, 2007:32-33). La primera fase puede faltar cuando le precede otro sonido oclusivo homorgánico como por ejemplo en la pronunciación de la palabra española *campo*, a la [p] le precede una [m] para cuya articulación los labios ya están cerrados y siguen así cuando se articula la [p], por tanto, la fase imploriva no existe para esta consonante oclusiva. La diferencia con respecto a la consonante nasal precedente tiene lugar en el momento en el que se cierra el

conducto rinofaríngeo, abierto durante la pronunciación de la [m] y las cuerdas vocales dejan de vibrar. La tercera fase también puede faltar cuando a la consonante oclusiva le sigue otro sonido con las mismas características como es el caso de una geminada como por ejemplo en la pronunciación de la palabra italiana *apprendo*, en la que puede dar la sensación de que existen dos consonantes, pero como en la pronunciación normal no es posible la explosión de la primera y la implosión de la segunda resultan en una consonante cuya segunda fase se ve alargada considerablemente.

Nos podríamos preguntar qué importancia posee cada uno de estos tres momentos, es decir, cabe plantearse si una [p], por ejemplo, es forzosamente la suma de esas tres partes o si, por el contrario, únicamente una de ellas es suficiente para que el oído capte la [p] (Martínez, 2007:41-44). Dependiendo del punto de vista que se adopte para su estudio una fase será más relevante que otra (Abercrombie, 1967:141; Alonso, 1930:374, 380-381; Catford, 1977:128; Fernández, 1986:31; Gili, 1975:123-124; Grammont, 1933:37-39; Hayward, 2000:177; Malmberg, 1974:146; Martínez, 2007; Quilis, 1981:189):

- a) desde el punto de vista articulatorio, las fases que más información proporcionan son la primera y la segunda (cuando los órganos se dirigen hacia su objetivo de contacto y cuando permanecen en él);
- b) perceptivamente, la segunda y la tercera (lo más audible por presencia de ruido, la tercera, y por ausencia total de energía, la segunda);
- c) acústicamente, las tres fases, si se consideran a las transiciones como índice revelador de la primera, excepto en el caso de que este segmento esté en inicio absoluto.

En cuanto a la producción de las consonantes oclusivas, es preciso que se coordine la oclusión oral con el comienzo de la actividad de las cuerdas vocales (Hualde, 2005:138). Para ello se toma el valor del VOT (*Voice Onset Time*) o “tiempo de inicio de la sonoridad” que mide en milisegundos (ms) el intervalo existente entre el momento en que se deshace la oclusión (la apertura de los labios, el descenso de la lengua, etc.) y el comienzo de la vibración de las cuerdas vocales (Lisker y Abramson, 1964:422; Nathan

et al., 1987:205; Soto-Barba y Valdivieso, 1999:127). Si las cuerdas vocales se juntan comenzando a vibrar antes de que se deshaga la oclusión, la consonante oclusiva será sonora (1). El valor del VOT siempre es negativo para estas consonantes, oscilando de -125 ms a -75 ms y con un valor medio de -100 ms. En cambio si las cuerdas vocales empiezan a vibrar en el momento o justo después de que se deshaga la oclusión, la consonante oclusiva será sorda no aspirada (2). En cuanto a estas consonantes el valor del VOT siempre es positivo, oscilando entre 0 y + 25 ms, representando el valor 0 al momento de la explosión y con un valor medio de +10 ms. Por último, si existe un considerable lapso de tiempo entre el momento en que se deshace la oclusión y el comienzo de la vibración de las cuerdas vocales para la siguiente vocal o consonante líquida, la consonante oclusiva será sorda aspirada, siendo la aspiración lo que aparece entre el momento de la explosión y el comienzo de la sonoridad (3). Para estas consonantes el valor del VOT también será siempre positivo, oscilando entre +60 ms a +100 ms y con un valor medio de +75ms (Casteñada, 1986:94-98, 109; Hualde, 2005:138-139; Kohler, 1995:58-59; Lisker y Abramson, 1964:403; Soto-Barba y Valdivieso, 1999:128).

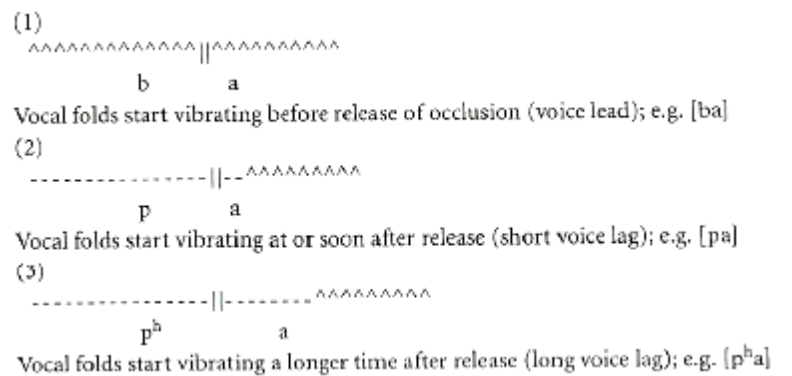


Figura 6. Contrastes en el VOT (Hualde, 2005:139).

Como podemos ver, los ejemplos de VOT de estos diagramas pertenecen a una consonante oclusiva con una oclusión labial, el mismo esquema se podría aplicar a las demás consonantes oclusivas con distinto punto o zona de articulación (Hualde, 2005:140) con ligeras variaciones en el VOT. Independientemente del idioma, muchos autores coinciden (Lisker y Abramson, 1964:399; Casteñada, 1986:109; Nathan *et al.*,

1987:208) en que hay una progresión del VOT según el punto de articulación: menor en las labiales, mayor en las velares e intermedia en las dentales, es decir, que cuanto más posterior sea el punto de articulación de la consonante oclusiva, más altos serán los valores del VOT y, por tanto, más tarde comenzará la sonoridad.

En la lengua española el VOT es un rasgo propuesto por diferentes autores (Hualde, 2005:140; Soto-Barba y Valdivieso, 1999:126) para diferenciar a las series de consonantes oclusivas: los fonemas /p, t, k/ se representan por los sonidos sordos no aspirados [p, t, k] y los fonemas /b, d, g/ por los sonidos oclusivos sonoros [b, d, g]. Varios son los trabajos que establecen que este rasgo diferencia las series de consonantes oclusivas en la lengua española. Así, se ha observado este índice en el español de Puerto Rico (Abramson y Lisker, 1964), en el español peninsular (Castañeda, 1986), en el español rioplatense (Borzzone y Gurlekian, 1980), en el español de Valdivia, Chile (Roldán y Soto-Barba, 1997) y en el español de Concepción, Chile (Soto-Barba y Valdivieso, 1999).

Tanto en la lengua alemana, como en la lengua inglesa el VOT también puede diferenciar a los fonemas oclusivos /p, t, k/ y /b, d, g/ (Abramson y Lisker, 1964; Delattre, 1964:165; Kohler, 1995:157-158; Wagner, 2002:374-378). Igual que en la lengua española, estos últimos fonemas /b, d, g/ se representan por los sonidos oclusivos sordos [b, d, g], mientras que los fonemas /p, t, k/ pueden verse representados, según la posición que ocupan dentro de una sílaba, tanto por sonidos oclusivos sordos no aspirados [p, t, k], como por sonidos oclusivos sordos aspirados [p^h, t^h, k^h] (Hualde, 2005:140; Navarro, 1985:78-79).

5.1.2. Características de las consonantes africadas

Cuando a una consonante oclusiva le sigue una fricativa la constricción se deshace de una forma rápida y abrupta dejando salir el aire comprimido durante la fase media con una explosión audible (Hall, 2011:17-18; Jones, 1972:158; Laver, 1994:363; O'Connor, 1973:130; Roach, 2000:48-49). Esta explosión de aire durante la fase final de la

consonante oclusiva coincide simultáneamente con la fase de iniciación de la resonante que le sigue compartiendo una fase de solapamiento entre dos segmentos adyacentes. Durante esta fase de solapamiento, la oclusión también puede deshacerse de una forma más lenta, el tiempo suficiente para que se produzca una fricción audible entre dos consonantes homorgánicas. A este proceso fonético se le denomina africación y se puede transcribir de tres formas distintas: tomamos como ejemplo la consonante africada alemana *z* de *Zeit*, la primera forma es añadir un símbolo fricativo homorgánico superior a la consonante oclusiva como [t̺]; la segunda con un diacrítico de unión por encima [t̺̯] y la tercera escribir los dos símbolos juntos [t̺̯] (Hall, 2011:18; Laver, 1994:364), que es la que emplearemos en nuestro estudio.

Los sonidos africados se pueden articular en cualquier punto o zona de articulación en el que se forma una consonante oclusiva y con cualquier mecanismo de aire. Dos consonantes africadas muy conocidas son las de la lengua inglesa [tʃ] y [dʒ], que algunos autores como por ejemplo Moulton (1962) o Stockwell y Bowen (1965) transcriben como [č] y [j] aunque no sean los que aparecen en el AFI. En la pronunciación RP de inglés los sonidos africados [tʃ] y [dʒ] se representan por las grafías *ch* de *cheer*, *each*; *j* de *joy*; *g* de *geode*; *tch* de *pitch*; *ge* de *urge* y *dge* de *hedge* (Laver, 1994:364; Stockwell y Bowen, 1965:37). Estas africadas palatoalveolares aparecen además en muchas otras lenguas, Maddieson (1983) indica que la consonante africada sorda [tʃ] aparece en 141 de las 317 lenguas analizadas y la consonante africada sonora [dʒ] en 80 como por ejemplo en el sondanés de la parte oeste de la isla de Java [ɲahantʃa] (trabajar) y [ɲadʒawab] (contestar) (Robins, 1953). En la lengua alemana también aparecen estos sonidos africados palatoalveolares como por ejemplo [tʃ] representado por la grafía *c* en *Cello* y [dʒ] por la grafía *j* en *job* (Hall, 2011:18).

El concepto de africación que se ha explicado hasta el momento se ha realizado en el plano fonético. Sin embargo, entran dentro del ámbito de la fonología tanto los casos en los que en una lengua determinada la africación de una consonante oclusiva constituye únicamente una realización fonética (como idiosincrasia extralingüística de un hablante individual o como un ajuste alofónico de un acento en concreto del entorno contextual o estructural de la consonante oclusiva) como también los casos en los que la africación de

una consonante oclusiva posea un papel fonológico al representar a un fonema unitario en ese mismo acento. De forma análoga, existen en muchas ocasiones razones fonológicas en algunas lenguas que tienen que ver en la mayoría de los casos con la distribución o la correspondencia de sonidos para analizar sonidos africados como secuencias fonológicas de una oclusiva y una fricativa, es decir, como dos elementos fonológicamente independientes (Laver, 1994:365). En los apartados dedicados al análisis de los sonidos africados tanto en la lengua inglesa como en la lengua alemana (véase “5.3.2. Características de las consonantes africadas inglesas” y “5.4.2. Características de las consonantes africadas alemanas”) se encontrarán algunos argumentos a favor y otros en contra tanto del análisis monofonemático como del análisis bifonemático.

5.2. Descripción de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española

5.2.1. Características de las consonantes oclusivas españolas

Las consonantes oclusivas se caracterizan, desde un punto de vista articulatorio, por una interrupción en el paso del aire, motivada por el cierre completo de dos órganos articulatorios en su primera fase implosiva. La oclusión se produce en el segundo momento, en el tensivo, que es el más característico de este grupo. El velo del paladar se encuentra pegado a la pared faríngea e impide la salida del aire a través de las fosas nasales. El aire al no poder salir al exterior queda comprimido durante algún tiempo en la cavidad bucal hasta que se deshace la oclusión en la fase explosiva saliendo al exterior de una forma abrupta (Martínez, 1984; Martínez y Fernández, 2007:31-32; Navarro, 1980:19; Quilis, 1993:194; Quilis, 2005: 46; Quilis y Fernández, 2003:76).

En la lengua española se distinguen fonológicamente seis fonemas oclusivos: bilabial sordo /p/ y bilabial sonoro /b/; dental sordo /t/ y dental sonoro /d/; velar sordo /k/ y velar sonoro /g/. Desde un punto de vista fonético, se diferencian en cuanto al lugar de articulación y la vibración de las cuerdas vocales también seis sonidos oclusivos: bilabial sordo [p] y bilabial sonoro [b]; dental sordo [t] y dental sonoro [d]; velar sordo [k] y velar sonoro [g] (Quilis y Fernández, 2003:75-76). En los fonemas sonoros /b/, /d/, /g/ el modo

de articulación “oclusivo” no es pertinente en cuanto a su distribución porque unas veces se realizan como oclusivos y otras veces como fonemas fricativos o sonidos aproximantes⁵ (Quilis, 1993:195-196; Quilis, 2005:46).

En cuanto a la articulación de las consonantes oclusivas, en la producción de los fonemas bilabiales los dos labios se cierran momentáneamente, impidiendo así la salida del aire procedente de los pulmones a través de la cavidad bucal. En los fonemas dentales o linguodentales, la articulación se realiza con el ápice de la lengua contra los incisivos superiores y las consonantes linguovelares o velares se articulan formando la oclusión con el postdorso de la lengua contra el paladar blando o el velo del paladar (Quilis, 1993:196-199; 204-206; Quilis y Fernández, 2003:76-79, 82-83; Quilis, 2005:46-49; 50-52).

Como se ha visto hasta ahora, dentro de cada par de consonantes oclusivas existen dos fonemas consonánticos en cada punto o zona de articulación que se distinguen según el autor por la sonoridad (Alarcos, 1991; Harris, 1975; Cressey, 1978; Navarro, 1985; Quilis, 1993, 2005; Quilis y Fernández, 2003), por la tensión articulatoria (Martínez, 1984; Canellada y Kuhlmann, 1987) o también por el VOT (Abramson y Lisker, 1964; Borzone y Gurlekian, 1980; Castañeda, 1986; Soto-Barba y Valdivieso, 1991; Roldán y Soto-Barba, 1997). Aunque Navarro (1985:77-78) clasifique las consonantes oclusivas en sordas y sonoras, también tiene en cuenta la tensión muscular con la que se producen estas consonantes, indicando que se debilitan en muchos casos y se convierten en fricativas más o menos sonoras. Martínez (1984:309-310) considera que el rasgo destacado en castellano es el de tensión, en vez del tradicional de la sordez, porque según ha podido constatar en varios espectrogramas, la sonoridad o la sordez es un rasgo concomitante a la relajación o tensión, y en ocasiones puede existir sonoridad y el oyente seguir interpretando correctamente el sonido por su mayor tensión. En el susurro es este el correlato fonético del fonema y no su sordez. Por tanto, Martínez (1984:310-314, 330)

⁵ Algunos autores los denominan fonemas fricativos como por ejemplo Quilis (1993, 2005) o Quilis y Fernández (2003) y otros sonidos aproximantes como por ejemplo Hualde (2005) o Castañeda (1986).

distingue en cuanto a la tensión articulatoria entre consonantes oclusivas tensas [p, t̪⁶, k] y consonantes oclusivas flojas o laxas. El VOT (*voice onset time*) o tiempo de comienzo de la sonoridad es otro rasgo que diferencia ambas series de consonantes (Soto-Barba y Valdivieso, 1991:126; Hualde, 2005:140-141). Este índice se ha observado en el español de Puerto Rico (Abramson y Lisker, 1964), en el español peninsular (Castañeda, 1986), en el español rioplatense (Borzzone y Gurlekian, 1980), en el español de Concepción, Chile (Soto-Barba y Valdivieso, 1991) y en el español de Valdivia, Chile (Roldán y Soto-Barba, 1997). En cuanto al VOT, las consonantes sordas /p, t, k/ presentan siempre valores medios positivos, mientras que las consonantes sonoras /b, d, g/ siempre valores medios negativos. Los resultados además también indican que las series de fonemas mantienen una estrecha relación con la zona de articulación: en las consonantes sordas /p, t, k/ los valores del VOT se alejan de 0 a medida que la consonante se articula hacia la zona posterior de la cavidad bucal; y en las consonantes sonoras /b, d, g/, por el contrario, los valores del VOT se acercan a 0 a medida que la consonante se articula hacia la zona posterior de la cavidad bucal (Soto-Barba y Valdivieso, 1991:128; Castañeda, 1986, 98-99).

En la lengua española se muestra una clara tendencia a formar sílabas abiertas, es decir, sílabas formadas por consonante - vocal (CV) como *ca – sa, pa-pá*, etc. En virtud de esta tendencia, todas las realizaciones de los fonemas que se encuentran en posición implosiva, esto es, después del núcleo silábico, tienden a modificarse o a perderse CVC → CVC' o CV como en *acto* [akto] → [ayto, aθto] o [ato]. En la lengua normativa española se pueden dar las siguientes realizaciones, aunque se aconseja evitar la omisión de las consonantes oclusivas en posición postnuclear o implosiva, o su sustitución por otro sonido de distinto lugar de articulación (Hualde, 2005:139; Quilis y Fernández, 2003:82-82):

- la conservación tanto de las consonantes oclusivas sordas, como de las consonantes oclusivas sonoras como en *acto* [akto], *ábside* [absiðe];

⁶ Martínez (1984:311) indica que en una transcripción estrecha la consonante dental [t̪] debería llevar el signo diacrítico de dentalidad, porque sin tal signo se consideraría alveolar como la de la lengua inglesa y en la lengua española nunca llega a estar tan atrasado.

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- las consonantes sonoras pueden realizarse como fricativas o aproximantes con mayor o menor tensión, según la energía empleada en su articulación como por ejemplo en *ábside* [aβsiðe], *adscrito* [aðskrito], *ignorante* [iɣnorante];
- las consonantes oclusivas sordas pierden algo de su tensión articulatoria e incluso llegan a sonorizarse y a convertirse en fricativas como por ejemplo en *apto* [aβto], *atlas* [aðlas], *actor* [aɣtor].

En la siguiente tabla apreciaremos que los fonemas /p, t, k/ se realizan como consonantes oclusivas no aspiradas en posición silábica prenuclear como en *pan, sopa, tan, lata, can, aquí* (con respecto a la posición postnuclear o implosiva véase los siguientes apartados de cada consonante oclusiva); mientras que los fonemas /b, d, g/ poseen dos alófonos en distribución complementaria: las consonantes sonoras [b, d, g] aparecen tras pausa y tras consonantes nasales o, expresado de otra forma, sonorantes homorgánicas [mb], [ɲd], [ŋg] como en *van, ambos, dan, andan, ganso, tango*; en el caso de la [d] también tras lateral [ɫd], como en *caldo*. En los demás contextos los fonemas /b, d, g/ se realizan como alófonos aproximantes [β, ð, ɣ] como en *desván, calvo, lo dan, arde, hago, rasgo*.

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

/p/	[p]		<i>pan</i> [pán] ‘bread’, <i>sopa</i> [sópa] ‘soup’
/t/	[t]		<i>tan</i> [tán] ‘so’, <i>lata</i> [láta] ‘can’
/k/	[k]		<i>can</i> [kán] ‘dog’, <i>aquí</i> [akí] ‘here’
/b/	[b]	after pause, after nasal	<i>van</i> [bán] ‘they go’, <i>ambos</i> [ámbos] ‘both’
	[β]	elsewhere	<i>se van</i> [seβán] ‘they leave’, <i>desván</i> [dezβán] ‘attic’, <i>calvo</i> [kálβo] ‘bald’, <i>árbol</i> [árβol] ‘tree’
/d/	[d]	after pause, after nasal, after lateral	<i>dan</i> [dán] ‘they give’, <i>andan</i> [ándan] ‘they walk’, <i>caldo</i> [káldo] ‘broth’
	[ð]	elsewhere	<i>lo dan</i> [loðán] ‘they give it’, <i>los dan</i> [lozðán] ‘they give them’, <i>arde</i> [árðe] ‘it burns’
/g/	[g]	after pause, after nasal	<i>ganso</i> [gánso] ‘goose’, <i>tango</i> [tánɣo] ‘tango’
	[ɣ]	elsewhere	<i>hago</i> [áyɣo] ‘I do’, <i>rasgo</i> [rázɣo] ‘trait’, <i>algo</i> [ályɣo] ‘something’, <i>orgullo</i> [orɣújo] ‘pride’

Figura 7. Las consonantes oclusivas sordas y sonoras de la lengua española (Hualde, 2005:139).

Consonante oclusiva bilabial sorda /p/:

En la articulación de la consonante oclusiva bilabial /p/ los dos labios se cierran momentáneamente impidiendo la salida del aire a través de la cavidad bucal. La mandíbula se abre unos 5 mm y la lengua, durante la oclusión de los labios, toma la posición de la articulación siguiente. El velo del paladar se encuentra pegado a la pared faríngea dejando pasar el aire de los pulmones por la cavidad oral hacia el exterior. Las cuerdas vocales no vibran al pasar el aire por la glotis y este fonema se articula con una tensión muscular media. El fonema /p/ se representa ortográficamente siempre por el grafema *p* como en *popa*, *pino*, *sopa*, *ópera*, *copa*, *tapa*, *papá* (Navarro, 1980:83; Quilis, 1993:196-197; Quilis y Fernández, 2003:76-77; Quilis, 2005:46-47) y posee en posición silábica prenuclear un único alófono [p] que se realiza como oclusivo sordo (Hualde, 2005:146; Quilis, 1993:196; Quilis y Fernández, 2003:76; Quilis, 2005:46-47).

Esta consonante oclusiva bilabial presenta algunas variedades en su pronunciación por los sonidos que le siguen y en cuanto a su posición en la sílaba (D’Introno, F., Del Teso, E. y R. Weston, 1995:261-263; Finch y Ortiz-Lira, 1982:62; Hualde, 2005:143, 146, 148-149; Navarro, 1980:83-84):

- a) si a la consonante bilabial /p/ le sigue una consonante dental sorda /t/, la articulación de la consonante /p/ resulta implosiva; mientras que los labios están cerrados, la lengua forma la oclusión de dicha /t/ sin dar tiempo a la salida del aire para la explosión de la consonante /p/ como por ejemplo en *apto*, *concepto*, *inepto*, *adoptar*. En pronunciación familiar este fonema /p/ se reduce con frecuencia a una fricativa bilabial débil más o menos sonorizada [β] y se omite generalmente en pronunciación vulgar. Sin embargo, en el habla correcta también se admite su omisión en *septiembre*, *suscriptor*, *séptimo* si bien algunas veces se suele oír en estas mismas formas la /p/ en pronunciación afectada;
- b) seguida de las consonantes fricativas /θ/ o /s/, la consonante /p/ se mantiene en pronunciación esmerada y fuerte sobre todo en sílaba acentuada como en *cápsula*, *inepcia*, pero en la pronunciación corriente y sobre todo en posición inacentuada, la consonante /p/ seguida de dichas consonantes toma normalmente el sonido de la consonante fricativa [β]. En el habla vulgar se llega incluso a suprimir la consonante /p/ de *eclipse* y se vocaliza la de *cápsula*. Es frecuente, aun entre personas instruidas, pronunciar la palabra *autopsia* sin la consonante /p/;
- c) cuando a la consonante /p/ le sigue una consonante nasal /n/ como por ejemplo en *apnea*, *hipnosis* la /p/ tiende a relajarse y sonorizarse o incluso a elidirse en un estilo informal;
- d) la consonante /p/ en el grupo consonántico *ps* en posición inicial no se pronuncia como en las palabras *psicología*, *psicólogo*, como tampoco en los compuestos con *pseudo* en donde incluso se llega a omitir la consonante /p/ hasta en la escritura *seudoerudito*, *seudocrítica*, etc. También se pierde la consonante /p/ en el grupo consonántico *pc* en algunas palabras cultas de uso relativamente frecuente como en *suscripción* y *transcripción*, pero tanto en estas formas como en *psicología* y *psicólogo* suele oírse, sin embargo, la consonante /p/ en pronunciación afectada y ceremoniosa;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- e) en Canarias y en Cuba la consonante /p/ también se sonoriza [b] en posición intervocálica como en *za[b]a[d]o*.

En cuanto a las oposiciones fonológicas, el fonema /p/ se opone a (Alarcos, 1991:165-166; Quilis, 1993:202-203; Quilis y Fernández, 2003:86-87):

- /b/ en cuanto sordo/ sonoro como en *peso/ beso, copa/ caba, par/ bar, pavor/ babor, prisa/ brisa*;
- /f/ en cuanto oclusiva/ fricativa como en *pía/ fía, espera/ esfera, pez/ fez, presa/ fresa, pavor/ favor*;
- /t/ en cuanto labial/ dental como en *pinta/ tinta, trapo/ trato, capa/ cata, pierna/ tierna, copo/ coto*;
- /k/ en cuanto labial/ velar como en *peso/ queso, topar/ tocar, paso/ caso, presta/ cresta, copo/ coto*;
- /m/ en cuanto oral/ nasal como en *pozo/ mozo, capa/ cama, poda/ moda, poro/ moro, arpa/ arma*;
- /tʃ/ en cuanto labial/ palatal como en *pino/ chino, pipa/ chicha, chopo/ chocho, trompo/ troncho*.

Consonante oclusiva dental sorda /t/:

Este fonema dental oclusivo sordo /t/ se articula con una abertura de los labios, según la vocal siguiente. Las mandíbulas se entreabren unos 2 mm, no llegando a ser visible su abertura entre los incisivos a causa del encaje de los dientes inferiores detrás de los superiores. La punta de la lengua se apoya contra la cara interior de los incisivos superiores, formando con ellos una oclusión completa; el contacto de estos órganos empieza en el borde mismo de los incisivos, de tal modo que, como las mandíbulas están tan juntas, la punta de la lengua toca también por su parte inferior el borde de los dientes de abajo; después el contacto de la lengua se extiende más o menos hacia arriba por las encías y los alvéolos, según la fuerza de la pronunciación. Los lados de la lengua se apoyan a su vez a ambos costados de la boca contra los molares superiores, cerrando la

salida lateral del aire espirado. El velo del paladar se encuentra elevado contra la pared faríngea permitiendo el paso del aire de los pulmones, por la cavidad bucal hacia el exterior. Esta corriente de aire no hace vibrar las cuerdas vocales de la glotis y este fonema se articula con una tensión muscular media. El fonema /t/ se representa ortográficamente por medio del grafema *t* como en *tela*, *pato*, *canto* (Navarro, 1980:96-97; Quilis, 1993:197-199; Quilis y Fernández, 2003:77-79; Quilis, 2005:48-49) y posee en posición silábica prenuclear un único alófono [t] que se realiza como oclusivo sordo (Quilis, 1993:198; Quilis y Fernández, 2003:78; Quilis, 2005:48).

Como la realización articulatoria del fonema /t/ es siempre dental, Martínez (1984:311) aconseja emplear para su transcripción estrecha el signo diacrítico de dentalidad [t̪], porque sin tal signo se consideraría alveolar como el sonido del inglés y en español el ápice de la lengua nunca llega a estar tan atrasado. En la articulación de la consonante /t/ española, la punta de la lengua entra en contacto con los incisivos superiores, mientras que para la consonante /t/ inglesa su punto o zona de articulación es más retrasada, la punta de la lengua entra en contacto con los alvéolos. Por ello los estudiantes de habla inglesa deben prestar atención a la pronunciación de la consonante oclusiva sorda /t/ que es dental y no alveolar como en la lengua inglesa (Quilis y Fernández, 2003:79).

Esta consonante oclusiva dental presenta algunas variedades en su pronunciación por los sonidos que le siguen y en cuanto a su posición en la sílaba (Alarcos, 1991:162; D'Introno, F., Del Teso, E. y R. Weston, 1995:263-264; Hualde, 2005:143, 146, 148-149; Navarro, 1980:97):

- a) la consonante dental /t/ puede aparecer a comienzo o final de sílaba. En este último caso va seguida de las consonantes /m/, /n/ y /l/. La /t/ no aparece a final de palabra excepto en palabras extranjeras como *restaurant*, donde generalmente se elimina;
- b) en un estilo informal la consonante dental /t/ en posición final de sílaba se realiza relajada y sonora [ð] como en *a[ð]mosfera*, *e[ð]nico*, *a[ð]lántico*. Otras posibilidades son el cero fonético \emptyset como en *a \emptyset mosfera*, *e \emptyset nico*, y la asimilación

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

total a la consonante siguiente sobre todo si dicha consonante es una nasal como en *a[m]mosfera*, *e[n]nico*;

- c) cuando la consonante dental /t/ se encuentra a principio de sílaba y seguida de una consonante fricativa /θ/ la consonante dental /t/ se hace interdental como en *haz[t̪]e*;
- d) en Canarias y en Cuba la consonante /t/ también se sonoriza [d] en posición intervocálica como en *za[b]a[d]o*.

En cuanto a las oposiciones fonológicas, el fonema /t/ se opone a (Alarcos, 1991:166; Quilis, 1993:203; Quilis y Fernández, 2003:88-89):

- /p/ como ya se ha visto;
- /d/ en cuanto sordo/ sonoro como en *tomar/ domar*, *seda/ seta*, *soltado/ soldado*, *tragón/ dragón*;
- /k/ en cuanto dental/ velar como en *toser/ coser*, *bota/ boca*, *torre/ corre*, *teso/ queso*;
- /θ/ en cuanto oclusivo/ fricativo como en *teja/ ceja*, *rata/ raza*, *tierra/ cierra*, *tapa/ zapa*, *mota/ moza*;
- /n/ en cuanto oral/ nasal como en *tono/ nono*, *coto/ cono*, *taba/ nava*, *rata/ rana*, *sarta/ sarna*;
- /ʎ/ en cuanto dental/ palatal como en *tapa/ chapa*, *peto/ pecho*, *topo/ chopo*, *parte/ parche*.

Consonante oclusiva velar sorda /k/:

Este fonema linguovelar sordo /k/ se articula con la posición de los labios y de las mandíbulas, según los sonidos contiguos; el postdorso de la lengua se eleva contra el velo del paladar, cerrando por completo la salida del aire espirado. La punta de la lengua descende aproximadamente hasta las encías de los incisivos inferiores. El velo del paladar se encuentra elevado y pegado a la pared faríngea permitiendo el paso del aire de los pulmones por la cavidad bucal hacia el exterior. Las cuerdas vocales no vibran a su

paso por la glotis. La explosión generada tras deshacerse la oclusión es algo más débil que en /p, t/ y se debe evitar la explosión aspirada y sorda con que muchos extranjeros pronuncian este fonema velar /k/, sobre todo en casos como *quieto, quieres*, etc. En contacto con las vocales *u, o, a*, el punto en que se forma la oclusión es plenamente velar, pero con las vocales *i, e*, más que velar es propiamente postalatal, vemos que dicho punto, bajo la influencia de las vocales contiguas, avanza, pues, desde el fondo de la boca hacia fuera, según la serie [ku], [ko], [ka], [ke], [ki] y la punta de la lengua avanza o retrocede también siguiendo cada caso el movimiento del dorso. Este fonema /k/ responde ortográficamente siempre a los grafemas *k, qu* ante *e, i* (*que, qui*), o bien *c* ante *a, o, u* o ante cualquier consonante (*ca, co, cu, cl, cr, ct*, etc.) como en *casa, coco, queso, quirófano, clase, kilómetro, kilo, paquete, loco* (Navarro, 1980:137; Martínez, 314; Quilis, 1993:199-200; Quilis y Fernández, 2003:79-80; Quilis, 2005:49) y además posee en posición silábica prenuclear un único alófono [k] que se realiza como oclusivo sordo (Quilis, 1993:199-200; Quilis y Fernández, 2003:78; Quilis, 2005:49).

Esta consonante oclusiva velar presenta algunas variedades en su pronunciación por los sonidos que le siguen y en cuanto a su posición en la sílaba (D'Introno, F., Del Teso, E. y R. Weston, 1995:264-265; Hualde, 2005:143, 146, 148-149; Navarro, 1980:137-138,140-141):

- a) la consonante velar /k/ aparece en posición final en algunas palabras de origen extranjero, en esta posición se relaja como en *fra*[k^v] y se sonoriza como en *fra*[ɣ] o se elide como en *ci*[n] o *ci*[ŋ];
- b) la consonante velar /k/ en posición final de sílaba seguida de /t/ se pronuncia como una /k/ implosiva, sin explosión perceptible. En cuanto a la articulación de la /k/ dentro de este grupo consonántico *ct*, la lengua únicamente llega a formar una verdadera oclusión un instante antes de pasar a la posición de la /t/ siguiente, resultando, por tanto, fricativa una gran parte de la /k/ en la conversación corriente. Con esto la /k/ dentro del grupo consonántico *ct* se relaja como en *a*[k^v]*tor* o se sonoriza como *a*[ɣ]*tor*; en algunos dialectos también se elide como en *do*ø*tor*, *a*ø*tor* y más raramente se asimila como en *a*[t]*tor*. En la pronunciación fuerte, sin embargo, el elemento sonoro, oclusivo o fricativo desaparece y la consonante /k/

- resulta desde el principio completamente sorda y oclusiva. En pronunciación vulgar la consonante /k/ dentro del grupo consonántico *ct* se somete a diversas modificaciones como en *aspe[u]to*, *a[θ]tor*, *fa[s]tor*;
- c) la consonante velar /k/ en posición final de sílaba seguida de /θ/ se relaja como en *dire[kʷ]ción*, *a[kʷ]ción*, *instru[kʷ]ción* o se sonoriza como en *dire[ɣ]ción*, *a[ɣ]ción*, *instru[ɣ]ción*; en algunos dialectos también se elide como en *direøción*, *aøción*, *instruøción* y más raramente se asimila como en *dire[θ]ción*. En formas fuertes o enfáticas el grupo consonántico *cc* se pronuncia /kθ/ como en *dire[k]ción*, *a[k]ción*, *instru[k]ción*;
- d) la consonante velar /k/ en posición final de sílaba seguida de /n/ también se relaja como en *té[kʷ]nica*, *te[kʷ]nicismo* o se sonoriza como en *té[ɣ]nica*, *te[ɣ]nicismo*; en algunos dialectos también se elide como en *téønica* y más raramente se asimila como en *té[n]nica*. En pronunciación fuerte la consonante /k/ dentro del grupo consonántico *cn* se pronuncia [kn] o [gn] como en *té[k]nica* *té[g]nica*, en realidad no hay diferencia alguna de articulación ni de sonido entre la *c* de *técnica* y la *g* de *signo*;
- e) históricamente la *x* de nuestra actual escritura equivale al grupo consonántico *cs*, pero su pronunciación únicamente se ajusta al valor literal que este grupo presenta en casos muy marcados de dicción culta y enfática. En la conversación corriente, la *x* ante consonante se pronuncia como una simple *s* como en *e[s]traño*, *e[s]plicación*, *e[s]cepción*. Entre vocales se relaja como en *e[kʷs]amen*, *e[kʷs]imio*, *é[kʷs]ito* o se sonoriza como en *e[ɣs]amen*, *e[ɣs]imio*, *é[ɣs]ito*. La /s/ se pronuncia en todos estos casos correctamente como sonido sordo, pero algunos extranjeros influidos por sus lenguas nativas, como por ejemplo franceses e ingleses, la pronuncian de forma errónea como sonido sonoro;
- f) en Canarias y en Cuba la consonante /k/ también se sonoriza [g] en posición intervocálica como en *Pa[g]o*.

En cuanto a las oposiciones fonológicas, el fonema /k/ se opone a (Alarcos, 1991:167; Quilis, 1993:204; Quilis y Fernández, 2003:89):

- /p/ y /t/ como ya se ha visto;
- /g/ en cuanto sordo/ sonoro como en *casa/ gasa, toca/ toga, vaca/ vaga, cota/ gota, rascar/ rasgar*;
- /x/ en cuanto oclusivo/ fricativo como en *carro/ jarro, roca/ roja, coco/ cojo, cota/ jota, mancar/ manjar*;
- /ʎ/ en cuanto velar/ palatal como en *coto/ choto, marca/ marcha, echo/ hecho*.

5.2.2. Características de las consonantes africadas españolas

Con respecto a su articulación, la posición de los labios según los sonidos contiguos y las mandíbulas se separan aproximadamente un milímetro, sin que su abertura llegue a hacerse visible entre los bordes de los incisivos. La lengua se eleva, convexa, tocando a cada lado de la boca, desde los molares hacia arriba, una zona bastante ancha del paladar. El predorso de la lengua continúa este contacto por la parte delantera contra el prepaladar y los alvéolos. En la parte más alta de estos la superficie de contacto es generalmente mucho más estrecha que a los lados de la boca, pero siempre es suficiente para interrumpir por un momento la salida del aire espirado. Esto constituye la primera parte de la articulación, una oclusión en el momento tensivo y a continuación, en el mismo momento, se realiza una fricación, es decir, que acto seguido el predorso se separa gradualmente de los alvéolos y del prepaladar, formando con estos durante un instante una estrechez por donde el aire se escapa, produciendo una breve fricación. Tanto esta fricación, como la oclusión que la precede son momentáneas y se efectúan entre los mismos órganos y en el mismo punto del paladar, siendo su duración total como la de cualquier oclusiva simple. La punta de la lengua no desempeña en este caso función esencial, quedando generalmente libre y como suspendida frente a los incisivos superiores o bien, como ocurre en la pronunciación de algunas personas, apoyándose más o menos contra los incisivos inferiores, sin que esto haga variar sensiblemente el timbre de dicha articulación. La tensión muscular es algo menor que en las oclusivas sordas [p, t, k] y el velo del

paladar se encuentra también pegado a la pared faríngea dejando pasar el aire al exterior por la cavidad bucal. Las cuerdas vocales no vibran para esta consonante africada sorda y se representa ortográficamente por la grafía *ch* como en *muchacho*, *chico*, *pecho*, *chicharrones* (Navarro, 1980:125-126; Martínez, 1984: 328; 2007: 48-49; Quilis, 1993:291; Quilis y Fernández, 2003:108).

En pronunciación dialectal, la articulación de esta consonante africada sorda /tʃ/ presenta multitud de variantes, tanto por lo que respecta a la extensión del contacto entre la lengua y el paladar, como por lo que se refiere al punto de articulación, a la posición especial de la punta y el dorso de la lengua así como también a la duración del elemento fricativo. En pronunciación correcta, la extensión del contacto linguopalatal varía también según la mayor o menor fuerza con la que se produce el sonido (Navarro, 1980:126-127). En los tratados de español para extranjeros se suele explicar la *ch* española como un sonido compuesto de *t* + *ch* francesa, ya que el elemento fricativo de la *ch* española, aunque carezca de la labialización que caracteriza al sonido francés, tiene cierta semejanza con dicho sonido. Pero su elemento oclusivo difiere esencialmente de la *t* en cuanto a la forma de la articulación, ya que la oclusión se forma con la punta de la lengua contra los dientes y la *ch* se forma de manera que ni los dientes ni la punta de la lengua tienen en ella intervención directa. Existen varios idiomas que poseen un sonido más o menos semejante a la *ch* española como la *c* en italiano de *cento*, la *tx* en catalán de *butxaca*, la *ch* en inglés de *church* y la *tsch* en alemán de *Deutsch*, pero la parte fricativa del sonido español es más breve y más aguda que la articulación de los sonidos en los demás idiomas citados.

En cuanto a las oposiciones fonológicas, el fonema /tʃ/ se opone a (Alarcos, 1991:167; Quilis, 1993:203; Quilis y Fernández, 2003:109-110):

- /p/, /t/ y /k/ como ya se ha visto;
- /ɲ/ en cuanto oral/ nasal como en *hucha/ uña*, *cacho/ caño*, *lecho/ leño*;
- /j/ en cuanto fricativa/ africada como en *mayo/ macho*, *leyes/ leches*, *haya/ hacha*, *raya/ racha*, *cheso/ yeso*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- /s/ en cuanto fricativa/ africada como en *oso/ ocho, viso/ bicho, asa/ hacha, peso/ pecho, choto/ soto.*

5.3. Descripción de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua inglesa

5.3.1. Características de las consonantes oclusivas inglesas

En los fonemas oclusivos del inglés RP se distinguen tres pares /p, b/, /t, d/ y /k, g/ que pueden aparecer a principio de palabra (posición inicial), entre otros sonidos (en posición media) y a final de palabra (en posición final), como se muestra a continuación en la siguiente tabla (Gimson, 2001:151; Roach, 2000:33):

	Plosive	Affricate	Fricative	Nasal	Approx.
Bilabial	p, b			m	(w)
Labiodental			f, v		
Dental			θ, ð		
Alveolar	t, d		s, z	n	l
Post-alveolar					r
Palato-alveolar		tʃ, dʒ	ʃ, ʒ		
Palatal					j
Velar	k, g			ŋ	w
Glottal			h		

Figura 8. Oposiciones mínimas de los fonemas oclusivos ingleses (Gimson, 2001:151).

Estas consonantes oclusivas del inglés RP presentan las siguientes características fonéticas (Catford, 1994:204-205; Finch y Ortiz, 1982:52-55; Gimson, 2001:151-154; Hualde, 2005:149-150; O'Connor, 1973:129-133; Pavón, *et al.*, 2001: 64-65; Roach, 2000:32-37, 54-55):

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- a) Las consonantes oclusivas se diferencian en tres pares de fonemas según su punto o zona de articulación:
- Las oclusivas /p/ y /b/ son generalmente⁷ bilabiales al intervenir en su articulación el labio inferior y el labio superior.
 - Las oclusivas /t/ y /d/ son generalmente alveolares: la parte delantera de la lengua entra en contacto con los alvéolos para formar estos sonidos en la lengua inglesa y no como en otras lenguas, como por ejemplo en la lengua española que el contacto se produce con la parte interior de los incisivos superiores.
 - Las oclusivas /k/ y /g/ son generalmente velares: la parte posterior de la lengua entra en contacto con la zona velar donde finaliza el paladar duro y empieza el paladar blando.
- b) En cada punto o zona de articulación se distinguen las consonantes oclusivas por la presencia o ausencia de voz. Las oclusivas /p, t, k/ son siempre sordas, mientras que las oclusivas /b, d, g/ pueden variar con respecto a su sonoridad, en algunas ocasiones son totalmente sonoras, en otras tan solo parcialmente sonoras e incluso pueden ensordecerse [b̥, d̥, g̥] convirtiéndose en sonidos sordos (véase el apartado e).
- c) Con respecto a la fuerza articulatoria los fonemas /p, t, k/ se pronuncian con mayor energía muscular y fuerza exhalatoria que los fonemas /b, d, g/. Los primeros fonemas se denominan tensos/ fuertes o *fortis* y los segundos atenuados/ débiles o *lenis*.
- d) Los fonemas sordos /p, t, k/ presentan varios grados de aspiración según su posición en la sílaba:
- En posición inicial de sílaba acentuada estos fonemas sordos se aspiran con fuerza, excepto en las variedades inglesas de Escocia e Inglaterra del Norte (Catford, 1994:204), exhibiendo durante el VOT una corriente extra

⁷ Reproducimos aquí exactamente el mismo término utilizado por Gimson (2001:151-152) en su descripción y clasificación de las consonantes oclusivas inglesas que en nuestra opinión refleja acertadamente la obligada distinción entre un sonido ideal o fonema y un sonido real o alófono, dando por sentado que el uso de “generalmente” está aludiendo a los fonemas.

de aire denominada “aspiración” [h] como en *pin* [p^hin], *tin* [t^hin] o *kin* [k^hin].

- Cuando el fonema /s/ precede a alguna consonante oclusiva dentro de la misma sílaba los fonemas /p, t, k/ no se aspiran y, por consiguiente, no se distinguen de los fonemas /b, d, g/. Tan solo la naturaleza *fortis* de la articulación de los fonemas /p, t, k/ hace que se transcriba *spin, stop, skin* preferentemente por [spɪn, stɒp, skɪn] que por [sbɪn, sdɒp, sɡɪn]. Lo mismo ocurre en los casos en que el fonema /s/ precede en una sílaba distinta a alguna consonante oclusiva, los fonemas /p, t, k/ no se aspiran y la distinción entre /p, t, k/ y /b, d, g/ se basa únicamente en la fuerza de articulación como *discussed* frente a *disgust*.
 - Cuando los fonemas /l, ɹ, w, j/ siguen a los fonemas sordos /p, t, k/ en posición inicial tanto de sílaba acentuada (*please, pray, try, clean, twice, quick, pew, tune, queue*), como también en sílaba no acentuada (*apricot, atlas, applicant, heckler, buckram, vacuum*) la aspiración se manifiesta por medio de la pérdida de sonoridad de los fonemas /l, ɹ, w, j/.
 - Los fonemas /p, t, k/ presentan una leve aspiración cuando se encuentran en sílaba no acentuada, bien a principio de sílaba como en *polite*, tras una vocal acentuada como en *rapid* o también cuando aparecen en posición final de sílaba o palabra como en *lip*.
- e) Los fonemas /b, d, g/ presentan varios grados de sonoridad según su posición en la sílaba:
- Estos fonemas son completamente sonoros en su etapa de compresión cuando aparecen entre sonidos sonoros en medio de palabra como en *labour, leader, eager, windy*, pero en ocasiones pueden ensordecerse al aparecer en sílabas distintas en límite de palabras como en *rub out, read it, egg and, to be, to do, to go*.
 - En posición inicial y especialmente en posición final ante o tras pausa, los fonemas /b, d, g/, aun permaneciendo *lenis*, son parcialmente sonoros o completamente sordos como en *bill, done, game, cub, lid, bag*. En posición inicial las cuerdas vocales empiezan a vibrar en la última parte de la etapa de compresión, mientras que en posición final las cuerdas vocales

terminan de vibrar en la primera parte de la etapa de compresión o incluso no presentan sonoridad alguna durante toda la etapa.

1	i:	d			Final devoiced [ɖ]
1	i:	d	ə		Medial fully voiced [d]
		d	Λ	n	Partially voiced [ɖ] (negative VOT)
	s	t	Λ	n	Unaspirated [t] (zero VOT)
		t	Λ	n	Aspirated [tʰ] (positive VOT)

Figura 9. Diferencias en el VOT en la lengua inglesa de *lead*, *leader*, *done*, *stun*, *ton* (los bordes inferiores indican la sonoridad) (Gimson, 2001:153).

- Como podemos ver en la tabla la consonante inicial totalmente ensordecida o parcialmente sonora⁸ [ɖ] de *done* posee aproximadamente el mismo valor del *VOT* que la consonante inicial no aspirada [t] de *stun*. Los valores del *VOT* para las consonantes oclusivas sordas se encuentran generalmente entre 40 y 75 ms., mientras que el valor del *VOT* para las consonantes oclusivas sonoras oscila entre un valor positivo mucho menor hasta un valor negativo, en el que la sonoridad comienza justo antes del momento en el que se deshace la oclusión. Se ha demostrado que en las consonantes oclusivas sordas el valor del *VOT* disminuye a la vez que se desplaza la zona de articulación desde la zona labial hacia la zona velar (Catford, 1977:112).

f) Reducción vocálica: La naturaleza de las consonantes oclusivas inglesas del RP que aparecen en posición final de sílaba viene determinado por la duración de la sílaba a la que cierran. En la lengua inglesa las sílabas que se encuentran cerradas por consonantes oclusivas sordas son considerablemente más cortas que aquellas que se encuentran abiertas o cerradas por una consonante oclusiva sonora. Esta diferencia en la duración se percibe sobre todo cuando la sílaba está cerrada por

⁸ En el cuerpo del texto Gimson denomina al sonido [ɖ] totalmente ensordecida, *fully devoiced*, mientras que en la tabla lo designa como parcialmente sonora, *partially voiced*.

alguna consonante sonora /b, d, g/ o sorda /p, t, k/ y les precede alguna vocal larga o un diptongo como *robe, heard, league* frente a *rope, hurt, leak*. La duración de las consonantes /l, n, m/ que preceden a /p, t, k/ también se ve acortada notablemente especialmente si estas se ven precedidas a su vez de una vocal corta como por ejemplo en *kilt, help, want, simple*. El mismo efecto de reducción vocálica sucede cuando las consonantes sordas /p, t, k/ aparecen en posición media de una palabra como por ejemplo la duración de /aɪ/ en *rider, writer*.

En cuanto a la etapa de separación en las consonantes oclusivas inglesas estas no siempre presentan una tercera etapa articuladora en la que los órganos articulatorios se separan de forma abrupta y el aire comprimido produce una explosión al salir de la cavidad oral en forma de aspiración o para pronunciar la siguiente vocal, sino que existen otras variantes como las que se describen a continuación (Collins y Mees, 2003:81-82; Finch y Ortiz, 1982:56-57; Gimson, 2001:157-160, 170; Catford, 1994:204, O'Connor, 1980: 130, 133-135; Pavón, *et al.*, 2001:65; Roach, 2000:55-56):

- a) Sin explosión audible en posición final: Cuando una consonante oclusiva aparece en posición final de sílaba como por ejemplo en *map, mat, mack, robe, road, rogue* la etapa de oclusión se mantiene, el aire es comprimido levemente y se produce una explosión tras deshacerse la oclusión oral de forma suave, retardada y apenas audible o el aire comprimido produce una explosión nasal y apenas audible al separarse la úvula de la pared faríngea permitiendo que el aire se escape por la cavidad nasal. Una consonante oclusiva que carezca de la tercera etapa se denomina *incompleta* y para distinguir los sonidos oclusivos sordos /p, t, k/ de los sonidos oclusivos sonoros /b, d, g/ en esta posición final nos fijamos en el sonido que les precede: cuando estos se vean reducidos en su duración les seguirá algún sonido /p, t, k/, pero si existe alguna vibración de las cuerdas vocales son los sonidos /b, d, g/ que aparecerán en posición final de sílaba. La explosión incompleta es una característica del lenguaje coloquial del inglés RP que se utiliza en conversación familiar y coloquial, pero se evita en conversaciones más formales.

- b) Sin explosión audible o explosión incompleta en secuencias de oclusivas: En muchas variantes del inglés en una secuencia de dos consonantes oclusivas (dos oclusivas o una oclusiva y una africada) dentro de una misma palabra como en *dropped, rubbed, locked, object* o en sílabas distintas como en *white post, good boy, big boy, great joke, big chin* es frecuente que la primera de ellas no posea una explosión completa. En la lengua inglesa la oclusión de la segunda consonante se forma antes de que se deshaga la oclusión de la primera consonante, formando así un obstáculo en un punto más adelantado en la cavidad oral para /t/ + /p/ en *white post* o más atrasado para /t/ + /k/ en *white cat*. En caso de consonantes geminadas como en *top people, good dog, big girl* la etapa de compresión dura aproximadamente el doble, es decir que empieza con la oclusión de la primera consonante y finaliza con la explosión de la segunda consonante. Lo mismo ocurre en secuencias de consonantes oclusivas homorgánicas, pero diferentes en cuanto a su sonoridad como en *top boy, white dog, big car*. En estos casos para saber si se trata de un sonido sonoro o un sonido sordo es preciso observar cuándo comienzan y cuándo dejan de vibrar las cuerdas vocales, la presencia de aspiración en las consonantes oclusivas sordas y la duración de las consonantes sonorantes o vocales que les preceden. En el caso de que aparezcan tres consonantes oclusivas juntas como por ejemplo en *wept bitterly* (/p/ + /t/ + /b/), *locked door* (/k/ + /t/ + /d/), *jogged by* (/g/ + /d/ + /b/), *strict parents* (/k/ + /t/ + /p/) no son audibles ni la primera ni la tercera etapa de la consonante oclusiva central, es decir, que la segunda consonante oclusiva no se pronuncia, mientras que en las dos restantes se produce el proceso anteriormente descrito.
- c) Refuerzo glotal de /p, t, k/ en posición final (*pre-glottalisation* o *glottal reinforcement*): En muchas variedades de inglés británico y especialmente en hablantes jóvenes es cada vez más típico que las consonantes /p, t, k/ en posición final se vean reforzadas por una oclusión o parada glotal [ʔ]. En algunos casos esta parada glotal coincide al mismo tiempo con la oclusión oral, reduciendo así parte de la cantidad del aire comprimido detrás de la oclusión oral, se produzca o no posteriormente una explosión audible. En otros casos la parada glotal se anticipa a la obstrucción oral de forma que tras la etapa de obstrucción de la parada glotal se perciba una explosión audible de una oclusiva oral. En otros casos más

excepcionales el aire entre la oclusión glotal y la oclusión oral se ve comprimido por la elevación de la laringe y la constricción en la cavidad faríngea produciendo una explosión potencialmente eyectiva. En tales casos la consonante oclusiva ya no se ve reforzada glotalmente o es glotalizada sino que se produce utilizando el mecanismo de la corriente de aire glotalizado (o faríngeo) más bien presente en algunos dialectos como por ejemplo en el sureste de Lancashire que en el inglés RP. Algunos hablantes RP incluso sustituyen alguna de las consonantes /p, t, k/ en posición final de sílaba por una parada glotal [ʔ] (*glottal replacement*) cuando les sigue otra consonante y no se realiza la oclusión oral como por ejemplo la consonante final /t/ cuando le sigue alguna consonante homorgánica /t, d, ʃ, dʒ, n, l, ɹ/ como en *that table, get down, that chair, great joke, witness, not now, Scotland, at least, that ring*, también se sustituye ante otras consonantes no silábicas como en *football, gatepost, cat-call, catgut, not mine, nutmeg, Catford, not for me, not very, what thing, out there, outset, great zeal, nutshell, outright, cart-wheel, not yet, not here, boathouse* y algunos hablantes RP hasta sustituyen el primer elemento oclusivo /t/ de la africada /tʃ/ como en *coach, much, catch, couch*. Reemplazar al fonema /t/ por la parada glotal [ʔ] en otras posiciones ante [ŋ] o [l] silábicas como por ejemplo en *cotton, little* y ante palabras que comiencen por vocales como por ejemplo en *eat an apple, bat and ball* no se consideraba hasta hace poco pronunciación correcta del RP, mientras que sí se acepta en nuestros días en la variedad regional londinense RP, *London Regional RP*, pero no se acepta si se sustituye /t/ por una [ʔ] en posición media o intervocálica como en *water*. Las consonantes /p, k/ finales seguidas de alguna consonante homorgánica, sin embargo, se reemplazan con menos frecuencia en inglés RP por una parada glotal [ʔ] como por ejemplo en *soap powder, cap badge, back garden, bookcase*.

- d) Explosión nasal: cuando a una consonante oclusiva le sigue una consonante nasal homorgánica, ya sea silábica o en posición inicial de la siguiente sílaba, el aire no se escapa por la cavidad oral sino por la cavidad nasal, al despegarse la úvula de la pared faríngea para formar la siguiente consonante nasal como por ejemplo /p/ + /m/ en *topmost*, en ocasiones /p/ + [m̩] como en *happen*, /b/ + /m/ en *submerge*, en ocasiones /b/ + [m̩] como en *ribbon*, /t/ + /n/ en *chutney*, /t/ + [n̩] en *cotton*, /d/

+ /n/ en *madness*, /d/ + [ŋ] en *sudden* y con menos frecuencia /k/ + [ŋ] como en *thicken*, /g/ + [ŋ] en *organ*, *token*, *pagan*. Lo mismo sucede cuando la consonante oclusiva y la consonante nasal homorgánica aparecen en límite de palabras como por ejemplo en *cheap meat*, *robe mistress*, *not now*, *red nose*, etc. (Como la consonante /ŋ/ no aparece nunca en posición inicial de sílaba, este último punto no se aplica a las consonantes /k/ y /g/). Si a la consonante oclusiva le sigue una consonante nasal no homorgánica como por ejemplo en *cheap nuts*, *rub now*, *nutmeg*, *bad man*, *black magic*, *big nose*, *big man*, etc. la constricción de la consonante oclusiva no se deshace hasta que no finalicen los movimientos articulatorios para formar la consonante nasal, que son la segunda oclusión oral y la separación de la úvula de la pared faríngea. La explosión será más o menos audible dependiendo de cual de las dos constricciones se encuentre más adelantada en la cavidad oral.

- e) Explosión lateral: En las consonantes oclusivas /t/ y /d/ que aparecen en las secuencias homorgánicas /t/ + /l/ o /d/ + /l/ se produce una explosión lateral, uno o los dos bordes de la lengua se despega permitiendo que el aire escape de forma lateral por la cavidad oral, mientras que la punta de la lengua permanece en contacto con la zona alveolar. Esto sucede cuando la consonante /l/ es silábica como en *cattle*, *medal* o se encuentra en posición inicial de la siguiente sílaba o palabra como en *atlas*, *at last*, *regardless* o *bad light*. Este tipo de explosión lateral homorgánica debe ser diferenciado de las secuencias /p, b, k, g/ + /l/ como por ejemplo en *apple*, *up late*, *bubble*, *blow*, *rub lightly*, *tackle*, *clean*, *blackleg*, *glow*, *eagle*, *big lad* en las que la lengua entra en contacto parcialmente con la zona alveolar para la consonante /l/ antes o al mismo tiempo en que se produce la explosión de la consonante oclusiva y en este sentido la explosión es lateral, pero puesto que /p, b/ y /k, g/ pueden presentar una verdadera explosión lateral, al separarse la oclusión bilabial o velar por uno de los laterales, en inglés el término “explosión lateral” se reserva preferentemente para las secuencias homorgánicas alveolares + /l/.
- f) Africación y debilitamiento de las consonantes oclusivas: Las consonantes oclusivas se africatan cuando la constricción no se deshace de forma rápida y se produce un sonido fricativo. En algunas variedades de la lengua inglesa las

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

oclusivas alveolares /t/ y /d/ se pronuncian de forma africada [tʰ, dʒ] en posiciones fuertemente acentuadas como en *time, day*; en posiciones débilmente acentuadas como en *waiting, riding* o en posición final como en *hat* o *bed*. El fenómeno de africativización también aparece ocasionalmente en las consonantes oclusivas velares [kˣ], [gˣ] en lenguaje vacilante o enfático en sílabas acentuadas como en *come, good* y es más común con la consonante /k/ en sílabas débilmente acentuadas o en posición final de sílaba como en *talker, talk*. Sin embargo las consonantes oclusivas /p/ y /b/ aparecen raramente africadas. En el lenguaje familiar o rápido en el que sobre todo impera la rapidez a la precisión articuladora la constrictión de las consonantes oclusivas es tan débil que se produce un sonido fricativo especialmente en posición intervocálica débilmente acentuada como por ejemplo en *imported, invaded, baker, dagger, pepper* o *rubber*.

Consonante oclusiva bilabial sorda /p/:

Este fonema oclusivo bilabial sordo /p/ se representa por las siguientes grafías (Gimson 2001:160; Kenworthy, 1997:101-103; Pavón, *et al.*, 2001:66):

- ‘p’ como en *peach, , put, rapid, simple, cup, up, rope, plead, pray, puke*;
- ‘pp’ como en *dapple, sopping, mopped, stopping*;
- en algunas palabras la grafía *p* no representa a este sonido como por ejemplo en *pneumony, psalm, raspberry, cupboard, psychology, ptarmigan, receipt*;
- existen otros casos excepcionales de grafías que representan al sonido /p/ como por ejemplo en *hiccough /hɪkʌp/* o *shepherd /ʃepəd/*;
- algunos hablantes realizan una /p/ intrusiva detrás de /m/ como en *something /sʌmpəɪŋ/, warmth /wɔ:mpə/*.

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

Esta consonante oclusiva bilabial presenta algunas variedades en su pronunciación, según la posición que ocupa dentro de una sílaba o la explosión presente en la tercera etapa articulatoria (Delattre, 1964:173; Finch y Ortiz, 1982:58; Gimson, 2001:161):

- a) en sílaba acentuada se aspira [p^h] como en *part, apart, pin, pill, pain, appear, impatient, plain, pray, proud, pew, pure*;
- b) en sílaba acentuada tras /s/ no se aspira [p] como en *spin, spill, Spain, spear, splay, spray, spew, sport*;
- c) en sílaba débilmente acentuada se aspira levemente [p] como en *upper, capable, opportunity, gospel, simply, apricot, champion, participate*;
- d) en posición final de sílaba la explosión con frecuencia no es audible [p̚] como en *captain, topcoat, wiped, hop picker, robbed, top boy, top girl, top dog, ripe cheese*;
- e) seguida de consonante nasal presenta una explosión nasal [pⁿ] como en *topmost, happen, chop meat, halfpenny*;
- f) seguida de una consonante lateral presenta una explosión lateral [p^l] como en *apple, couple, please, up late*.

Con respecto a la descripción articulatoria de /p/ la obstrucción se produce al entrar en contacto el labio inferior y el superior, formando así un obstáculo que impide el paso del aire procedente de los pulmones. La úvula se encuentra elevada cerrando la cavidad nasal. El aire se comprime tras esta constricción y las cuerdas vocales no vibran para el sonido oclusivo sordo /p/. Al deshacerse la obstrucción el aire comprimido sale con fuerza por la cavidad oral a no ser que se vea bloqueado por una segunda obstrucción en algún punto detrás de la zona labial para el siguiente sonido como por ejemplo para una /t/ o se desvíe por la cavidad nasal al despegarse la úvula de la pared faríngea como por ejemplo para una /m/. En el caso de que a la consonante oclusiva bilabial le siga un sonido lateral el aire se escapará por ambos lados de la cavidad oral alrededor de la zona de oclusión alveolar (Gimson, 2001:161-162).

Además podemos citar los siguientes rasgos significativos que afectan a este sonido oclusivo bilabial /p/ (Collins y Mees, 2003:82; Gimson, 2001:162; O'Connor, 1980:135-136; Pavón y Rosado, 2003:85; Pavón, *et al.*, 2001:66):

- a) para pronunciar este sonido oclusivo bilabial sordo /p/ la posición de los labios depende de los sonidos adyacentes, especialmente si se trata de una vocal o semivocal, como por ejemplo labios redondeados para la /p/ de *spoon* /s/, [spu:n] o labios extendidos para la /p/ de *spin* [spɪn];
- b) una consonante oclusiva que precede a un sonido labiodental /f, v/ como en *cup-full* [kʌpfʊl], *obvious* [ɒvɪʊəs] presenta más bien una oclusión labiodental que labial, al anticiparse la articulación fricativa que le sigue;
- c) los movimientos de la lengua para formar vocales o consonantes adyacentes a una consonante oclusiva bilabial se llevan a cabo independientemente del cierre labial como por ejemplo la posición de la lengua de /ɔ:/ se mantiene durante la constricción de /b/ como en *four balls* igual que el contacto alveolar de /l/ durante la constricción de /p/ en *helpless*;
- d) en el inglés RP se añade con frecuencia una parada glotal [ʔ] al fonema /p/ ante pausa como por ejemplo en *what a hope*. En otras variedades de la lengua inglesa y también en el inglés RP, la parada glotal [ʔ] precede con frecuencia al fonema /p/ ante ciertas consonantes como en *apse*, *apt*, *hopeful*, etc. Sin embargo en el inglés RP la parada glotal [ʔ] no aparece entre vocales pero sí en las variedades de inglés *Cockney* y del área del *Tyneside* en los que la consonante oclusiva /p/ que le sigue a la parada glotal [ʔ] es más bien lenis que fortis, pero no presenta sonoridad alguna como por ejemplo en *happy* [hʌʔɪ] de la zona del *Tyneside*. Los hablantes del *Cockney* en ocasiones emplean la parada glotal [ʔ] en esta posición únicamente para reemplazar al fonema /p/ como en *wapping* [wɒʔɪŋ]. Sin embargo ante consonantes la parada glotal [ʔ] sustituye al fonema /p/ en el *Cockney* únicamente cuando no exista oclusión bilabial como en *I hope so* [aɪ əʔ səʊ]. En otras variedades la parada glotal [ʔ] sustituyendo al fonema /p/ se restringe a las posiciones en las que a este fonema le sigue una consonante bilabial como en *cap-badge* o *shopman*.

Consonante oclusiva alveolar sorda /t/:

Este fonema oclusivo alveolar sordo /t/ se representa por las siguientes grafías, (Gimson, 2001:162; Kenworthy, 1997:101-103; Pavón, *et al.*, 2000:67-68):

- ‘t’ como en *town, to, water, metal, fated, sat, put, wrote, kilt, bent, train, twin, tune;*
- ‘tt’ como en *latter, written, putt;*
- ‘th’ en ocasiones como en *thyme, posthumous, Thames, Thomas;*
- el sufijo *-ed* en tiempos verbales pasados y participios tras consonante sorda que no sea ‘t’ como en *jumped, looked, laughed, guessed, pushed, clapped, talked, crashed;*
- en algunas ocasiones la grafía *t* no representa a la consonante alveolar sorda /t/ como en los siguientes ejemplos *listen, castle, hasten, soften, Christmas, mortgage, mustn’t, next day, postman, most people;*
- las grafías *z, tz* y *zz* se transcriben como /tʰ/ en *scherzo, schizophrenia, quartz, blitz, pizza, intermezzo.*

Esta consonante oclusiva alveolar presenta algunas variedades en su pronunciación, según la posición que ocupa dentro de una sílaba o la explosión presente en la tercera etapa articulatoria (Delattre, 1964:173; Finch y Ortiz, 1982:58; Gimson, 2001:162):

- a) en sílaba acentuada se aspira [t^h] como en *take, tall, talk, tone, attend, obtain, true, try, between, tune;*
- b) en sílaba acentuada tras /s/ no se aspira [t] como en *steak, stall, stone, story;*
- c) en sílaba débilmente acentuada se aspira levemente [t] como en *butter, letter, after, taxation, phonetic, entry, antler, outward, tenacity;*
- d) en posición final de sílaba la explosión con frecuencia no es audible [t̚] como en *beat, bote, late, past, sent, halt, tuft;*

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- e) seguida de otra consonante oclusiva la explosión de la primera [t̚] no es audible como en *outpost, hatpin, football, catgut, white, tie, that dog, white chalk, great joke*;
- f) seguida de consonante nasal presenta explosión nasal [tⁿ] como en *cotton, button, eaten, not now, nutmeg, utmost, that man, written*;
- g) seguida de consonante lateral homorgánica presenta explosión lateral [t^l] como en *little, cattle, atlas, at least, gentle, outline*.

En relación con la descripción articulatoria de /t/ la obstrucción se produce cuando la punta o parte delantera de la lengua entra en contacto con la zona alveolar y la cara interior de los incisivos superiores, formando así un obstáculo que impide el paso del aire procedente de los pulmones. La úvula cierra la cavidad nasal al encontrarse elevada y pegada a la pared faríngea. El aire se comprime tras esta constricción y las cuerdas vocales no vibran para este sonido oclusivo sordo /t/. Al deshacerse la obstrucción el aire comprimido sale con fuerza por la cavidad oral a no ser que se vea bloqueado por una segunda obstrucción del siguiente sonido como en la zona posterior alveolar para el sonido /k/, en la zona anterior alveolar para el sonido /p/ o se desvíe por la cavidad nasal al despegarse la úvula de la pared faríngea para el sonido /n/ produciendo así una explosión nasal. Si la explosión es lateral se mantiene el contacto de la punta o parte delantera de la lengua con la zona alveolar y el aire se escapa por ambos lados de la cavidad oral como por ejemplo en las secuencias /t/ + /l/ (Gimson, 2001:163-164).

Además podemos citar los siguientes rasgos significativos que afectan a este sonido oclusivo alveolar /t/ (Catford, 1994: 204-205; Collins y Mees, 2003:84; Gimson, 2001:164-165; O'Connor, 1980:45, 136-137; Pavón, *et al.*, 2001:67):

- a) para pronunciar este sonido oclusivo alveolar sordo /t/ la posición de los labios depende de los sonidos adyacentes, especialmente si se trata de una vocal o semivocal como los labios extendidos para la /t/ de *teeth* o redondeamiento labial para la /t/ de *tooth, twice*;
- b) en inglés el fonema /t/ es alveolar, el ápice o punta de la lengua entra en contacto con los alvéolos formando una obstrucción al paso del aire, mientras que en otras

lenguas, como el árabe, el francés, el italiano, el portugués o el español, estos sonidos son dentales [t̪], el ápice o punta de la lengua forma la obstrucción en la cara interior de los incisivos superiores. El hecho de que en nuestra lengua el fonema /t/ sea dental [t̪] puede provocar casos de transferencia errónea al intentar realizar este sonido en la lengua inglesa;

- c) el contacto alveolar en esta consonante oclusiva puede verse modificado por el punto o zona de articulación de la siguiente consonante como por ejemplo en el caso de que le siga el fonema /r/ como en *try* o *dry* el contacto será más retraído, es decir, postalveolar [t̪] y si le sigue el fonema /ə/ o /ð/ como en *eighth*, *at the*, *not that* el contacto será dental [t̪];
- d) cuando esta consonante alveolar sorda aparece en posición final ante pausa o precediendo a otra consonante puede verse reforzada o sustituida por una parada glotal [ʔ], siempre que no le siga una vocal o una [ŋ] o [l] silábicas, como en *late*, *want*, *cricket*, *outright*, *chutney*, *complete* o *Scotland*. En la variedad regional londinense denominada *Estuary English* se acepta incluso el uso de la parada glotal ante vocal en los casos que la /t/ aparezca en posición final de palabra como en *get off*, *got it* o *right order*. Algunos hablantes RP también emplean la parada glotal [ʔ] para realizar la /t/ seguida de [ŋ] silábica como en *cotton* o *certain*. Sin embargo el uso de la parada glotal [ʔ] para pronunciar la /t/ ante [l] silábica o en posición intervocálica y media de palabra y no acentuada como en *kettle*, *butter* o *later* ocurre con frecuencia en variedades dialectales, especialmente en el *Cockney* o en la variedad de *Glasgow*, pero no se acepta en la variedad regional londinense;
- e) esta consonante alveolar sorda experimenta generalmente en el inglés americano y a veces también en el inglés británico una relajación en su articulación, es decir, que se realiza como una vibrante simple (*tap*) del español [ɾ] como en *caro*, cuando aparece en posición intervocálica en sílaba no acentuada como en *water*, *saturday*, *get out*, *butter*, *latter*, *put it* o *let it be*. Para algunos hablantes la constricción de la /t/ dura tanto como para no diferenciarla del sonido /d/, lo mismo ocurre en el inglés de África del Sur y en el inglés de Irlanda del Sur;
- f) con respecto a la aspiración, la cantidad de aire que se emite varía según el dialecto: en el inglés de Irlanda y en el inglés de Gales la aspiración presenta mayor cantidad de aire que en el inglés RP; sin embargo en otros dialectos como

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

en el de Lancashire o en el inglés escocés la aspiración presenta menor cantidad de aire, aunque en Western Highlands, en donde la influencia del gaélico es fuerte, la cantidad de aire en la aspiración es mucho mayor.

Consonante oclusiva velar sorda /k/:

Este fonema oclusivo velar sordo /k/ se representa por las siguientes grafías (Gimson, 2001:165-166; Kenworthy, 1997:102-103; Pavón, *et al.*, 2001:69):

- 'k' como en *king, kept, kettle, kit, revoke, break, walk, bank, sky, monk, turkey*;
- 'c' siempre que no le siga ninguna 'i', 'e' o 'y' como en *cat, electric, carpet, cord, caught, crew, cliqu, disc, maniac, alcohol, circus*;
- 'cc' como en *accused, occur, accommodation, account, occupy, occasion, tobacco*;
- 'ch' como en *character, ache, stomach, chemist, choir, chorus, chord, chaos, echo, orchid, Christmas, chlorine, technical*;
- 'ck' como en *chicken, neck, pick, buttocks, hemlock, mackerel, creaky, tacky*;
- 'q', 'qu', 'cqu' como en *queen, liquor, cheque, conquer, unique, bouquet, mosquito, racquet*;
- 'x' como en *six, box*;
- en algunas palabras no se pronuncia la /k/ como en *knee, muscle, knowledge, knew* o *knit*.

Esta consonante oclusiva velar presenta algunas variedades en su pronunciación, según la posición que ocupa dentro de una sílaba o la explosión presente en la tercera etapa articulatoria (Delattre, 1964:173; Finch y Ortiz, 1982: 59; Gimson, 2001:166):

- a) en sílaba acentuada se aspira [k^h] como en *come, car, kin, incur, according, cry, clean, quick, queue*;
- b) en sílaba acentuada tras /s/ no se aspira [k] como en *scum, scar, skin*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- c) en sílaba débilmente acentuada se aspira levemente [k̟] como en *income, baker, talking, biscuit, anchor, secret, duckling, equal, dockyard*;
- d) en posición final de sílaba la explosión con frecuencia no es audible [k̠] como en *locked, blackboard, thick, dust, black cat, dark grey, deckchair, lockjaw*;
- e) seguida de consonante nasal presenta explosión nasal [kⁿ] como en *acknowledge, dark night, thicken* (en ocasiones [ə]), *black magic*;
- f) seguida de consonante lateral presenta explosión lateral [k^l] como en *buckle, clean, close, blackleg*.

Con respecto a la descripción articulatoria de /k/ esta es muy parecida a los sonidos del español, la obstrucción se produce cuando la parte posterior de la lengua se eleva y entra en contacto con la zona velar, el paladar blando, formando así un obstáculo que impide el paso del aire procedente de los pulmones. La úvula se encuentra elevada y pegada a la pared faríngea cerrando así la cavidad nasal. El aire se comprime tras esta constricción y las cuerdas vocales no vibran para este sonido oclusivo sordo /k/. Tras la separación de la obstrucción linguovelar el aire escapa por la cavidad oral a no ser que se forme un segundo obstáculo para el siguiente sonido como en la zona anterior al velo del paladar para el sonido /p/ o /t/, o el aire se desvíe por la cavidad nasal al despegarse la úvula de la pared faríngea como para el sonido /ŋ/ en *bacon*. En el caso de que a esta consonante oclusiva le siga una consonante lateral, el aire escapará por ambos lados de la cavidad oral alrededor de la zona oclusión alveolar como en *ankle* (Gimson, 2001:166-167; Pavón, *et al.*, 2001:68).

Además podemos citar los siguientes rasgos significativos que afectan a este sonido velar sordo (Catford, 1994: 97-98; 204-205; Gimson, 2001:167-168; O'Connor, 1980:137-138, 136-137; Pavón, *et al.*, 2001:68-69):

- a) para articular esta consonante oclusiva /k/ la posición de los labios depende de los sonidos adyacentes, especialmente si a esta consonante oclusiva le sigue una vocal o una semivocal como por ejemplo labios extendidos para la /k/ de *keen* y los labios redondeados para la /k/ de *cool*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- b) algunos hablantes introducen el fonema /k/ en algunas palabras en las que no aparece ninguna grafía que lo represente como *length* [leŋkə] o *strength* [streŋkə], mientras que en otros casos ocurre justamente lo contrario, que esta consonante desaparece como en *asked* [ɑ:st];
- c) igual que en las demás consonantes oclusivas nos podemos encontrar con el fenómeno de glotalización tanto en el caso del reforzamiento como en *breakfast* [breʔkfəst] o el caso de sustitución como en *background* [bæʔgraʊnd];
- d) el fonema /k/ puede verse reducido a /g/ cuando la pronunciación se relaja como en *chicken* [tʃiɡən] o *take away* [teɪgəweɪ].

5.3.2. Características de las consonantes africadas inglesas

Como ya se ha indicado dentro del apartado “5.1.2. Características fonético-fonológicas de las consonantes africadas” el término “africado” indica un concepto que posee importancia fonética. Una consonante oclusiva cuya etapa de explosión posea algo de fricación se denomina “africada”. En la lengua inglesa únicamente /t/ y /d/ poseen este tipo de explosión /tʃ, dʒ, tr, dr⁹, ts, dz, tθ, dð/. Desde un punto de vista funcional o distribucional estos sonidos se consideran como una unidad fonémica individual (monofonemática) o como una combinación de dos fonemas (bifonemática) dependiendo de la perspectiva del análisis (*one-phoneme analysis* o *two-phoneme analysis*) y atendiendo a los siguientes puntos (Catford, 1994: 199-200; Gimson, 2001: 171-174; O’Connor, 1973:138, Roach, 2000:121-124):

1. la distribución de la secuencia de los sonidos
2. la posibilidad de conmutación de los elementos
3. la glotalización
4. la opinión de los hablantes nativos
5. errores lingüísticos

⁹ En muchas variedades de la lengua inglesa, los fonemas /tr/ y /dr/ en posición inicial de sílaba se pronuncian como sonidos africados postalveolares [t̪r̪] y [d̪r̪], en los que el sonido [r̪] es fricativo en su fase de iniciación en ambos casos hasta alcanzar su grado normal de resonancia en la fase media como por ejemplo en *we dressed* [wid̪r̪ɛst], *nitrate* [naɪt̪ɛɪt̪] (Laver, 1994:366).

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

1. Con respecto a la distribución de una secuencia de sonidos: a una secuencia de sonidos se le considerará como un elemento fonémico complejo, cuando posea una distribución general y se opongá en posición media de palabra (*close-knit realizations*) y en posición media pero en sílabas o morfemas distintos (*disjunct realizations*). A raíz de la siguiente tabla podemos ver que /tʃ/ y /dʒ/ son los que mejor cumplen estas condiciones apareciendo en todas las posiciones posibles, menos /dʒ/ que no aparece en posición media en sílabas o morfemas distintos. /tr/ y /dr/ no aparecen en posición final, /ts/ y /dz/ no aparecen en posición inicial de palabra, exceptuando en palabras extranjeras, ni tampoco en posición media de palabra y /tθ/ y /dð/ solo aparecen en posición final de palabra en muy pocas palabras:

	-		<i>Word-medial</i>	<i>Word-medial</i>
	<i>Word-initial</i>	<i>Word-final</i>	<i>Close-knit</i>	<i>Disjunct</i>
/tʃ/	chap	patch	butcher	lightship
/dʒ/	jam	badge	aged	
/tr/	tram		mattress	footrest
/dr/	dram		tawdry	handrail
/ts/		cats	curtsey (?)	outset
/dz/		roads	Pudsey (?)	
/tθ/		eighth		
/dð/		(width)		

Figura 10. Distribución homorgánica de secuencias de oclusiva más fricativa Gimson (2001:172).

2. En cuanto a la posibilidad de conmutación: los elementos de /tʃ/ se pueden conmutar dentro de la misma sílaba en posición inicial, media y final. En posición inicial de sílaba la consonante oclusiva se conmuta solo por cero como en *chip*, *ship* y la consonante fricativa por /r, j, w/ y cero como en *chip*, *trip*, *twin*, *tune*, *tin*. En posición final de palabra la consonante oclusiva se conmuta por /l/ o cero como en *watch*, *Welsh*, *was* y la consonante fricativa por /s/ o cero como en *catch*, *cats*,

cat. En posición media de palabra la consonante oclusiva se conmuta por cero como en *matches, mashes* y la consonante fricativa por /r/ o cero como en *enchants, entrance, marcher, martyr*. Los elementos de /dʒ/ poseen menos posibilidades de conmutación por la excepcional aparición de /ʒ/ en posición inicial de sílaba. En esta posición únicamente la consonante fricativa se conmuta por /r, j, w/ o cero como en *jest, dressed, dune, dwell, dam*. En posición final de palabra solo la consonante fricativa se conmuta por /z/ o cero como en *hedge, heads, head*. En posición media la consonante oclusiva se conmuta por cero como en *ledger, leisure* y la consonante fricativa por /r/ o cero como en *orgy, Audrey, larger, larder*. /tr/ y /dr/ poseen varias opciones de conmutación sobre todo en el caso del primer elemento de /tr/ como en *try, cry, pry, fry, rye; true, shrew, drew, grew, threw, brew; tree, three, tea; trill, chill, twill; troop, tune; train, chain*; y en el caso de /dr/ como en *drew, true, crew, grew, brew, threw, shrew, rue, do, due, Jew; dry, fry, pry, etc.* Con respecto al factor de la conmutabilidad /tr/ y /dr/ se considerarán como elementos separables, mientras que /tʃ/ y /dʒ/ se considerarán como un único fonema, de hecho, muchos lingüistas como por ejemplo Moulton (1962) o (Stockwell y Bowen (1965) al considerarlos como unidades fonémicas las transcriben como [č] y [j], aunque en el AFI se representen como [tʃ] y [dʒ].

3. En cuanto al reforzamiento o la sustitución por la parada glotal [ʔ], en el inglés RP el fonema /tʃ/ puede verse reforzado por una parada glotal cuando se encuentra ante vocal como en *teaching* [ti:ʔtʃɪŋ], mientras que las consonantes oclusivas, como hemos visto, generalmente se ven reforzadas por la parada glotal solo cuando les sigue una consonante. En cuanto a la sustitución la parada glotal únicamente puede reemplazar a la [t] de /tʃ/ como en *couch* [kaʊʔʃ]. Estos dos ejemplos indican que el elemento [ʃ] de /tʃ/ es de alguna forma la siguiente consonante que permite la glotalización de la [t] anterior y, por tanto, el fonema /tʃ/ se considera en este caso como una combinación de dos sonidos, es decir, una secuencia de [t] + [ʃ].
4. En relación con la opinión de los hablantes nativos: un hablante nativo de inglés no considera a los fonemas /tʃ, dʒ/ como sonidos compuestos, es decir como una unión de elementos distintivos, sino que considera que en *chip, catch, jam* y *badge* se distinguen tres partes iguales que en *tip, ship, cat, cash, dam* y *bad*. /tr/ y /dr/

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

se consideran como secuencias de /t, d/ + /r/ y en muchos dialectos en los que /r/ se pronuncia como vibrante simple o múltiple no hay duda de que no se trate de un sonido africado.

5. En cuanto a los errores lingüísticos: dentro de un grupo de consonantes alguno de los elementos puede verse afectado por un error lingüístico, como por ejemplo el de transposición en *play the game* → /peɪ ðə 'gleɪm/ o el de adición como en *came to a stop* /skeɪm tu ə 'stɒp/. A este respecto /tr/ y /dr/ se comportan como grupos consonánticos (*clusters*) *caught the tram* [krɔ:t ðə 'tæm], mientras que como en /ʃ, dʒ/ nunca aparecen estos errores, por ejemplo en *ring the changes* no se puede producir un error de transposición → /trɪŋ ðə 'ʃeɪndʒɪz/ estos elementos no se consideran un grupo de consonantes atendiendo a este criterio de error lingüístico.

Una vez que se han comentado estos cinco puntos podemos concluir, que los cuatro apartados a), b), d) y e) evidencian claramente que /ʃ, dʒ/ son fonemas africados en la lengua inglesa al considerarse como unidades fonémicas individuales y tan solo lo que se expresa acerca de la glotalización en el apartado f) indica que estos fonemas se consideran como una combinación de dos fonemas. De todos los demás sonidos africados el apartado a) indica que tan solo /tr, dr/ se consideran unidades fonémicas individuales al oponerse en posición media de palabra y en posición media en sílabas o morfemas distintos, pero aun así para estas secuencias la evidencia no es en ningún caso tan clara como para /ʃ, dʒ/. Así que en nuestro estudio consideraremos también únicamente a los sonidos africados /ʃ/ y /dʒ/ como unidades fonémicas individuales en la lengua inglesa y se analizarán en todo momento como tales sobre todo por lo que respecta a su pronunciación simultánea.

Por tanto, como se ha visto en el anterior apartado, consideraremos que la lengua inglesa dispone de dos fonemas africados /ʃ/ y /dʒ/, de los cuales /ʃ/ es un fonema sordo y /dʒ/ es un fonema sonoro. El fonema sordo /ʃ/ se puede equiparar al fonema español representado por la grafía *ch*, el cual puede resultar ligeramente más adelantado, es decir más prealveolar que el sonido en la lengua inglesa, que es postalveolar. Los dos fonemas, tanto el fonema sordo, como el fonema sonoro, presentan un cierto grado de redondeamiento labial y comparten idéntico punto de articulación. Con respecto a su

descripción articulatoria la obstrucción se produce cuando la punta o parte delantera de la lengua entra en contacto con la zona anterior alveolar y la cara posterior de los incisivos superiores, a la vez que la zona anterior de la lengua se eleva hacia la parte posterior del paladar duro. La úvula se encuentra elevada y pegada a la pared faríngea cerrando la cavidad nasal. La obstrucción se deshace lentamente y el aire escapa de manera difuminada por toda la parte central de la superficie de la lengua. La fricción se produce entre la parte delantera de la lengua y la zona alveolar o anterior del paladar duro. Durante la etapa de oclusión y la etapa fricativa las cuerdas vocales no vibran para el sonido /tʃ/, mientras que sí lo hacen para el sonido /dʒ/ durante toda o parte de las dos etapas, dependiendo del lugar que ocupe dentro de la secuencia hablada. La diferencia entre estos fonemas /tʃ, dʒ/ y las consonantes oclusivas es que los fonemas africados no pierden en ningún caso la etapa de separación fricativa. La posición de los labios depende de los sonidos adyacentes especialmente en el caso de una vocal como por ejemplo labios redondeados para /tʃ/ de *choose* frente a labios extendidos en *cheese* (Gimson, 2001:176; O'Connor, 1973:138; Pavón, *et al.*, 2001:63; Roach, 2000:54).

Además podemos citar los siguientes rasgos significativos que afectan a estos sonidos africados (Gimson, 2001:176; Roach, 2000:54):

- a) el fonema africado sonoro /dʒ/ comparte las mismas características de ensordecimiento en posición inicial y final que las consonantes oclusivas sonoras /b, d, g/ y las consonantes fricativas sonoras /v, ð, z, ʒ/, como por ejemplo el fonema fricativo /ʒ/ es completamente sonoro cuando aparece en posición intervocálica dentro de la misma palabra como en *leisure*, pero en posición final esta consonante fricativa pierde parcialmente o totalmente su sonoridad como en *rouge*;
- b) el fonema africado sordo /tʃ/ comparte el mismo efecto de reducción en la duración de sonidos antecedentes que los sonidos oclusivos sordos /p, t, k/ en posición final de sílaba, mientras que en el caso del fonema /dʒ/ los sonidos precedentes poseen su duración normal. Por tanto este efecto de reducción en la duración de sonidos es la primera clave para la oposición /tʃ/ - /dʒ/ en posición final;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- c) algunos hablantes utilizan /t/ y /d/ + /j/ en vez de /tʃ/ y /dʒ/ en palabras como *gesture, culture, virtue, statue, righteous, fortune, literature, question, posture, Christian, soldier, grandeur*. En el caso de /t, d/ + u también se emplean tanto las consonantes africadas como /t/ y /d/ + /j/ como por ejemplo en *actual, punctual, mutual, obituary, individual, gradual, educate*;
- d) existen algunos hablantes que omiten el elemento oclusivo de /ntʃ, ndʒ/ en posición final de palabra como en *pinch, French, lunch, branch, paunch, hinge, revenge, challenge, strange, scrounge* y también en posición media como en *pinching, luncheon, avenger, danger*;
- e) el fonema /tʃ/ se aspira ligeramente en las mismas posiciones en las que las consonantes oclusivas se aspiran, pero esta aspiración no es lo suficientemente fuerte como para que el hablante extranjero tenga que prestar atención en realizarla.
- f) Estos fonemas africados se oponen en cuanto a sordo /tʃ/ - sonoro /dʒ/ en las siguientes posiciones:
- En posición inicial como en *chin/ gin, chest/ jest, choose/ Jews, choke/joke, cher/ jeer*;
 - En posición media como en *catches/ cadges, nature/ major, a venture/ avenger*;
 - En posición final como en *riches/ ridges, leech/ liege, larch/ large, perch/ purge, lunch/ lunge, cinch/ singe, besech/ besiege*.

Consonante africada sorda /tʃ/:

Este fonema africado sordo /tʃ/ se representa por las siguientes grafías (Gimson, 2001:174; Kenworthy, 1997:102-103; Pavón *et al.* 2001:64):

- ‘ch’ como en *cheap, chip, enchanted, arch, chain, choose, choice, child, chocolate, chunk, leech, pinch, achieve, rich, attach, much, church, each, reach, rich, peach, champion, change*;
- ‘tch’ como en *pitch, match, watch, fetch, wretched, aitch* (la letra “h”), *bitch, butcher*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- ‘*ti*’ como en *question, suggestion, navigation*;
- ‘*tu*’ como en *nature, statue, furniture, virtuous, century, actual*;
- ‘*-ture*’ como en *furniture, culture* o *nature*;
- este fonema también puede aparecer cuando entran en contacto /t/ y /j/ en posición no acentuada tanto dentro de la cadena hablada *don’t you, got you* o *let you*, como dentro de la misma palabra *punctual* o *actually*;
- este fonema sordo también lo podemos encontrar en palabras como *righteous, concerto* o *cello*.

Esta consonante africada sorda aparece en las siguientes posiciones (Finch y Ortiz, 1982:59; Gimson, 2001:174):

- a) en posición inicial de palabra como en *cheese, chain, charge, charm, choke, cheer*;
- b) en posición media de palabra (posición intervocálica) como en *feature, richer, wretched, orchard, butcher, nature, merchant*;
- c) tras consonante en posición media de palabra como en *gesture, posture, mischief, juncture, capture, lectura, pilchard, culture, adventure*;
- d) en posición final de palabra como en *wretch, catch, larch, porch, much, coach*;
- e) tras consonante en posición final de palabra como en *inch, conch, bench, branch, filch, mulch*.

Consonante africada sonora /dʒ/

Este fonema africado sonoro /dʒ/ se representa por las siguientes grafías (Gimson, 2001:174-175; Kenworthy, 1997:102-103; Pavón *et al.* 2001:64):

- ‘*j*’ como en *jam, jaw, John, jewel, joke, job, juice, major, pyjamas, enjoy, eject, jostle, joy*;
- ‘*g*’ como en *gem, general, gist, magic, pigeon, fragile, cage, imagine, village, language, vegetable*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- ‘gg’ como en *suggest, exaggerate*;
- ‘dg’ como en *midget, lodge, judge, edge, fridge, bridge, badge, budge*;
- ‘dj’ como en *adjacent, adjective, adjunct, adjacent*
- este fonema también puede aparecer cuando entran en contacto /d/ y /j/ en posición no acentuada tanto dentro de la cadena hablada *did you, said you* o *could you* como dentro de la misma palabra *educate* o *deuce*;
- este fonema sonoro también lo podemos encontrar en palabras como *soldier, procedure* o *grandeur*.

Esta consonante africada sonora aparece en las siguientes posiciones (Finch y Ortiz, 1982:59; Gimson, 2001:175):

- a) en posición inicial de palabra como en *gin, jest, jar, jaunty, Jew, jerk, joke, joist, jeer*;
- b) en posición media de palabra (posición intervocálica) como en *midget, ledger, margin, fragile, urgent, orgy, adjacent, agenda, major*;
- c) tras consonante en posición media de palabra como en *avenger, danger, stringent, soldier, Belgian, bulges, object*;
- d) en posición final de palabra como en *ridge, edge, large, Dodge, judge, huge, age, doge, gouge*;
- e) tras consonante en posición final de palabra como en *bilge, bulge, hinge, sponge, change*.

5.4. Descripción de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua alemana

5.4.1. Características de las consonantes oclusivas alemanas

La lengua estándar alemana presenta tres pares de fonemas oclusivos /p, b/, /t, d/ y /k, g/. La diferencia de las consonantes oclusivas alemanas frente a las españolas es, en términos generales, la de mayor tensión muscular y la presencia de aspiración de las consonantes oclusivas sordas en determinadas posiciones. Los fonemas oclusivos sordos, como se

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

aprecia en la siguiente tabla, pueden aparecer en todas las posiciones: en posición inicial de sílaba o palabra, en posición media a principio de sílaba y en posición final de sílaba o palabra. Sin embargo, los fonemas oclusivos sonoros aparecen en todas menos en la posición final de sílaba o palabra en las que se ensordecen, pero el hecho de que no existan pares mínimos en dicha posición, no merma, en absoluto la calidad de fonemas de las consonantes oclusivas sonoras (Vicente, 1995:28, 80-81; Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Rausch y Rausch, 1995:331-332; Wiese, 2011:28-31, 46-48):

Fonema	Par mínimo en posición inicial	Par mínimo en posición media	Par mínimo en posición final
/p/	Paar – Bar	Opa – Oma	Lob – Lot
/b/	Ball – Fall	Reiben – Reifen	-
/t/	Tal – Wal	raten – rasen	Staat – Stab
/d/	drei – frei	reden – regen	-
/k/	Kanne – Tanne	Ecke – Egge	Lack – Lamm
/g/	Gras – Fraß	legen – leven	-

Figura 11. Fonemas consonánticos oclusivos de la lengua alemana y sus pares mínimos (Wiese, 2011:46-47).

Estas consonantes oclusivas del alemán estándar presentan las siguientes características fonéticas (Altmann y Ziegenhain, 2010:34-36; Hirschfeld *et al.*, 2005:164; Kohler, 1995:59-60, 157-159; Pompino-Marschall, 2009:270; Rausch y Rausch, 1993:331-354; Wiese, 2011:28-31):

- a) Los órganos articuladores forman una consonante oclusiva por medio de una constricción en el tracto vocal impidiendo así el paso del aire procedente de los pulmones. Esta constricción, que se deshace de forma abrupta y el aire

comprimido sale al exterior en forma de explosión, se origina en varios puntos o zonas de articulación dando lugar a diferentes sonidos:

- Los fonemas /p, b/ son bilabiales al intervenir en su articulación el labio inferior y el labio superior.
- Los fonemas /t, d/ son alveolares, como en la lengua inglesa y a diferencia de la lengua española que son dentales la punta o parte delantera de la lengua forma la constricción contra los alvéolos.
- Los fonemas /k, g/ son velares, pero dependiendo de la vocal que le sigue a estas consonantes la constricción entre la parte posterior de la lengua y el paladar blando se realizará más en la parte anterior o posterior de la zona velar.

b) Dentro de cada serie se distinguen los fonemas oclusivos por la presencia o ausencia de sonoridad: las consonantes oclusivas [p, t, k] son siempre sordas, mientras que las consonantes oclusivas [b, d, g] varían con respecto a su sonoridad:

- en algunas ocasiones estas son totalmente sonoras cuando aparecen en posición intervocálica como en *aber* o les precede algún sonido sonoro (vocal o consonante sonora) como en *mein Brot, du gehst*;
- estas consonantes sonoras pierden su sonoridad tras pausa como en *du* o si les precede alguna consonante sorda como en *das Bad*;
- en posición inicial ante vocal, consonante vibrante, nasal o lateral las consonantes sonoras pierden su sonoridad, al comenzar las cuerdas vocales a vibrar justo antes o en el momento en que se deshace la oclusión como en *bade* [b̥aːdə], *Glanz* [gl̥], *grau* [gr̥], *Gnade* [gn̥], *Gmund* [gm̥];
- en la explosión lateral o nasal también es posible que las consonantes [b̥, d̥, g̥] se ensordezcan como en *laben, laden, lagen, Adel*;
- cuando estas consonantes aparecen en la secuencias de sonidos < consonante nasal + consonante oclusiva + consonante nasal > como en *Enden* [n̥ɗn], [ntn] pueden ensordecirse también [b̥, d̥, g̥] convirtiéndose en sonidos sordos. En este caso la consonante oclusiva también puede verse sustituida por una parada glotal como en *Enden* [nʔn].

- c) En cada serie se distinguen también los fonemas oclusivos por su tensión articulatoria, la oclusión se deshace de forma abrupta en las consonantes oclusivas [p, t, k] *fortis* o tensas, mientras que en las consonantes oclusivas [b, d, g] *lenis* o laxas la oclusión se deshace de una forma menos abrupta.
- d) Las consonantes oclusivas sordas presentan varios grados de aspiración:
- se aspiran con fuerza las consonantes oclusivas que se encuentran ante vocal acentuada como en *Peter, tilgen, kichern* o en posición final de palabra como en *Grab, Tat, buk*. La aspiración es más fuerte ante vocal acentuada que después de la misma como en *tut* [t^hut^h];
 - la presencia de aspiración es mínima o incluso no existe en los siguientes casos:
 - en sílabas no acentuadas como en *kippen, raten*;
 - cuando a la consonante oclusiva le precede el fonema fricativo /ʃ/ como en *Stute* [ʃtut^hə] o el fonema fricativo /s/ como en *huste* [hu:stə], exceptuando la posición final en la que siempre se aspiran como en *tust* [t^hust^h];
 - cuando a la consonante oclusiva le sigue una consonante nasal silábica como en *Seiten* [zait̪n̩] o lateral silábica como en *Mantel* [mantl̩] la consonante oclusiva no presenta aspiración alguna;
 - cuando a una consonante oclusiva le sigue otra consonante oclusiva homorgánica no existe presencia de aspiración alguna en la primera de ellas, ya sea en posición media de palabra como en *Akt* [kt^h], *Abt* [pt^h], *Abkommen* [pk^h] o en límite de palabra siempre que no exista pausa alguna como en *wenn man ihn bittet, tut er das sicher* [bit^het t^hu:t^h] o [bit^het^h, t^hu:t^h].

Consonante oclusiva bilabial sorda /p/:

Con respecto a su descripción articulatoria esta consonante alemana [p] presenta una mayor tensión muscular, una mayor presión de los labios en contacto y, en determinadas posiciones, una aspiración característica. El hablante español deberá prestar atención en realizar esta consonante oclusiva como tal en posición intervocálica y en posición final.

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

En posición inicial seguida de vocal acentuada y en posición final absoluta esta consonante oclusiva se aspira. En la lengua española tanto la fase de implosión como de oclusión carecen de vibraciones laríngeas, pero la fase explosiva puede ser parcial o totalmente sonora. En cambio, en la lengua alemana este sonido carece de sonoridad en las tres fases de implosión, oclusión y explosión (Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Rausch, 1993:335; Vicente, 1995:28).

Este fonema oclusivo bilabial sordo corresponde a los siguientes grafemas (Altmann y Ziegenhain, 2010: 136, 145; Bunk, 2005:44; Frey, 1999:76; Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Mangold, 2005:74-75, 96-97; Rausch y Rausch, 1993:36, 335; Vicente, 1995:28):

- ‘p’ en posición inicial, media y final como en *packen, Alpen, Lump*;
- la grafía *ph* no representa a este fonema sino al fonema /f/ como en *Physik*;
- ‘pp’ en posición intervocálica o final como en *Wappen, knapp*;
- ‘b’ y ‘bb’ en posición final como en *ab, gelb, Klub, Lob, ebb!, krabb!, robb!, schrubb!*;
- ‘b’ y ‘bb’ ante consonantes sordas como en *abchasisch, Erbse, hübsch, Klubs, webt, ebbt, krabbst, schrubbtest*;
- ‘b’ ante ‘d’ y ‘g’ en posición media de palabra como en *Glübde, Liebden, Nebgen*;
- ‘b’ y ‘bb’ ante los sufijos *-bar, -chen, -haft, -heit, -lein, -lich, -ling, -lings, -los, -nis, -sal, -sam, -sel, -schaft, -tum, -wärts* como en *abwärts, Labsal, Liebchen, löblich, ebblos, ebbwärts, Kräbbchen*.

Este fonema bilabial sordo se opone en las siguientes posiciones a (Vicente, 1995:81):

- a) /b/ en posición inicial y media en cuanto sorda/ sonora como en *packen/ backen, pellen/ bellen, Paß/ Baß, Oper/ Ober y rauben/ Raupen*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- b) /t/ en posición inicial, media y final en cuanto labial/ alveolar como en *peilen/ teilen, Panne/ Tanne, Pakt/ Takt, Mappe/ Matte, Sippe/ Sitte, Grab/ Grad* y *Alp/ alt*;
- c) /k/ en posición inicial, media y final en cuanto labial/ velar como en *Pater/ Kater, Panne/ Kanne, Pult/ Kult, Mappe/ Macke, schippen/ schicken, knapp/ knack* y *Depp/ Deck*.

El fonema /p/ en posición final no se puede oponer a /b/ por no existir el sonido [b] en posición final. Tampoco se opone el fonema /p/ al resto de los fonemas no oclusivos, porque se opondrían por más de un rasgo pertinente como por ejemplo /p/ se opone a /m/ en *packen/ Macken* por oclusiva/ nasal y sorda/ sonora; /p/ se opone a /r/ en *Pein/ rein* por oclusiva/ vibrante, sorda/ sonora y labial/ velar o alveolar. El mismo razonamiento sirve para el resto de los fonemas.

Esta consonante oclusiva bilabial presenta algunas variedades en su pronunciación como por ejemplo (Altmann y Ziegenhain, 2010:34, 77; Bunk, 2005:44; Delattre, 1964:176; Frey, 1999:76; Rausch y Rausch, 1993:336-337; Vicente, 1995:29;):

- a) Esta consonante [p^h] se aspira en los siguientes casos:
 - en posición inicial seguida de vocal como en *Pest, Raupe, Panne, packen, Post, peinlich*;
 - en posición final como en *knapp, Mop, Typ, Lump* y también cuando se escribe como *b* como por ejemplo en *Korb, ab, ob, lieb* ya que todas las consonantes oclusivas sonoras se ensordecen en esta posición;
 - en posición intervocálica se aspira la [p^h] de una forma muy suave y solo en el caso de pronunciación muy esmerada como en *Mappe, Suppe, Lappen, Wappen*;
 - en posición media también tras consonante como en *Tulpe* o ante consonante como en *schleppt, Haupt, liebt*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- se aspira levemente en los grupos *pl* y *pr* ante otra consonante oclusiva sorda, siempre que no sea bilabial y ante fricativa excepto en el grupo *pf* y *ps* como en los siguientes ejemplos *Plan, Prost, Haupt, Pneumonie*;
- b) La [p] no aspirada es un alófono del fonema /p/ y aparece en los siguientes casos:
 - cuando la *b* se encuentra en posición final de sílaba ante los siguientes sufijos sonoros *-lich, -lein, -ling, -nis, -sam, -sal, -sel* se ensordece y no se aspira como en *Erlaubnis, lieblich, gelblich, weiblich, Liebling, Trübsal, Überbleibsel*;
 - en los grupos de consonantes africadas *pf, ps, bs* y ante consonante sorda como en *Pforte, Topf, knipsen, hopsen, Gips, Obst, lebst*;
 - no se aspira la primera de dos consonantes homorgánicas como en los siguientes ejemplos en los que aparecen dos consonantes oclusivas bilabiales *abpacken, Staubbeutel, abplatzen, Schreibpapier, Treibball, halbpast, gelbbraun*;
 - el sonido [p] tampoco se aspira en los grupos consonánticos [ps], [pj] y [pst] como en *Erbse, gibst, Krebs, klapsen, Psalm, Psychologie, Kapsel, Klops, Papst, Pfeife, Pflanze, Kupfer, Kopf* o *rapschen*.

Consonante oclusiva alveolar /t/:

En cuanto a la descripción articulatoria de esta consonante oclusiva alveolar [t] el aprendiz español deberá tener en cuenta la posición más retrasada de este sonido en la lengua alemana, al realizarse más bien como linguoalveolar o supradental, es decir, que la corona o ápice de la lengua se apoya contra las encías y los alvéolos. En español la lengua se apoya contra la cara interior de los incisivos superiores, empezando el contacto en el borde mismo de los incisivos (Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Rausch, 1993:342; Vicente, 1995:30).

Este fonema oclusivo alveolar sordo corresponde a los siguientes grafemas (Altmann y Ziegenhain, 2010: 136, 145; Bunk, 2005:44; Frey, 1999:76; Hirschfeld *et al.*,

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

2005:94; Mangold, 2005: 78-79, 100-101; Rausch y Rausch, 1993:36, 342; Vicente, 1995:30):

- 't' en posición inicial, media y final como en *Tag, töten, Rat*;
- 't' en los grupos consonánticos *tr, tsch, ts, st, str* como en *tragen, tschilpen, Reiz, Staat, Straße*;
- 'th' en posición inicial, media y final como en *Theater, Athlet, Eolith, Zither*;
- 'tth' en posición media como en *Matthäus, Matthias*
- 'tt' en posición media y final como en *Matte, satt, Schotter*;
- 'dt' en posición media y final como en *Verwandte, Stadt*;
- 'd' y 'dd' en posición final como en *Bildnis, Freund, Modd, padd!*;
- 'd' ante consonantes sordas y ante las consonantes *g, m, n, v, w* como en *Admiral, Edgar, widmen, Wodka*;
- 'd' y 'dd' ante los sufijos *-bar, -chen, -haft, -heit, -lein, -lich, -ling, -lings, -los, -nis, -sal, -sam, -schaft, -tum, -wärts* como en *beredsam, freundlich, leidlos, Mädchen, paddbar*;
- 'd' en el prefijo latino *ad-* ante una consonante (excepto *r*) como en *Adhärenz, Adjunkt, Advokat*.

Este fonema alveolar sordo se opone en las siguientes posiciones a (Vicente, 1995:81-82):

- a) /p/ (véase el fonema /p/);
- b) /k/ en posición inicial, media y final en cuanto alveolar/ velar como en *Tasse/ Kasse, Topf/ Kopf, taufen/ kaufen, Matte/ Macke, retten/ recken, hinten/ hinken, satt/ Sack, Flut/ Flug y Tat/ Tag*;
- c) /d/ en posición inicial y media en cuanto sorda/ sonora como en *tanken/ danken, Tick/ dick, Teich/ Deich, Ente/ Ende, Liter/ Lider y Seite/ Seide*;
- d) /ʃ/ en posición inicial, media y final en cuanto oclusiva/ fricativa como en *Tau/ Schau, Tal/ Schal, tief/ schief, Matte/ Masche, Bütte/ Büsche, Latte/ Lasche, dort/ Dorsch, Mord/ morsch y fort/forsch*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- e) /s/ en posición media y final en cuanto oclusiva/ fricativa como en *Ratte/ Rasse, Matte/ Masse, reiten/ reißen, Lot/ Los, Mut/ Mus y Maut/ Maus.*

Igual que en el caso del fonema /p/, el fonema /t/ no se puede oponer al fonema /d/ en posición final, por no existir el sonido /d/ en esta posición; tampoco es necesario oponer este fonema al fonema /z/ como en *Leiter/ leise* por oponerse en más de un rasgo oclusiva/ fricativa, sorda/ sonora, etc.

Esta consonante oclusiva alveolar presenta algunas variedades en su pronunciación como por ejemplo (Altmann y Ziegenhain, 2010:34, 77; Bunk, 2005:44; Delattre, 1964:176; Frey, 1999:76; Rausch y Rausch, 1993:342-344; Vicente, 1995:30):

- a) Este sonido [t^h] se aspira en los siguientes casos:
- a principio de palabra como en *Tanne, Tag, toben, töten*;
 - en posición final como en *Stadt, Staat, Rat, Art, Amt, kalt*;
 - cuando se escribe *d* en posición final como en *Land, Rad, Glied, Freund, Nord, Lied*, ya que en esta posición la *d* se ensordece;
 - en posición intervocálica se aspira con moderación como en *raten, Vater, Bote*;
 - en el grupo consonántico *tr* como en *treu* y ante sufijos sonoros como *-lein, -ling*, etc., así como después de la consonante *r* como en *Art, Karte* se aspira levemente;
 - cuando se encuentran dos oclusivas homorgánicas juntas, la primera de ellas no se aspira, pero sí la segunda como en *Matte, Bitte, Hütte, Nottiür* en cambio en las no homorgánicas se aspiran ambas como en *Blutdruck, Landtag, Landkarte*.
- b) la [t] no aspirada es un alófono del fonema /t/ y aparece en los siguientes casos:
- en las consonantes africadas [ts, tʃ] como en *Schmerzen, petzen, duzen, Tschüs, Tschechoslowakei, Zeit*;
 - cuando la *d* se encuentra en posición final de sílaba seguida de sonora como en *Wildnis*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- no se aspira la primera de dos consonantes oclusivas homorgánicas en la misma sílaba como en *Matte, Bitte*;
- en el grupo consonántico *st* la [t] no se aspira como en *Sturm*.

Consonante oclusiva velar /k/

En relación con su descripción articulatoria este sonido se pronuncia, como en español, elevando el postdorso de la lengua contra el velo del paladar, cerrando por completo la salida del aire. Como en el caso de las otras consonantes oclusivas este sonido posee en la lengua alemana una mayor tensión muscular que el sonido español. El aprendiz español debe esforzarse en realizar esta oclusiva, especialmente en posición intervocálica, con mayor intensidad y más atrás que la correspondiente española (Hirschfeld *et al.*, 2005:94; 350; Vicente, 1995:31).

Este fonema oclusivo velar sordo corresponde a los siguientes grafemas (Altmann y Ziegenhain, 2010: 135-136, 145; Bunk, 2005:44; Frey, 1999:75; Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Mangold, 2005: 75-77, 84-85, 89-90; Rausch y Rausch, 1993:35, 349-350; Vicente, 1995:31):

- 'k' y 'kk' como en *kann, Kuss, kommen, Akklamation, Kokke, Okkasion, okklusiv*;
- 'k' en los grupos consonánticos *kn, kl, kq, kr* como en *Knie, klein, Kragen, akquieren, Akquise*;
- 'ck' en posición media y final como en *Schnecke, Sockel, Zucker, Sack*;
- 'c' en posición inicial de palabras extranjeras como en *Camping, Computer*;
- 'c' y 'cc' ante *a, l, o, r, u* como en *Café, Clown, Cour, Crew, Curé, Accompagnato, Accursius, Ecclesia*;
- 'cc' o 'kk' en posición inicial de palabras extranjeras como en *Mocca o Mokka*;
- 'cch' en palabras italianas como en *Malocchi, Malocchio, Stracchino*;
- 'g' y 'gg' en posición final como en *mag, Teig, Burg, Brigg, egg!, fergg!, flagg!, logg!*;

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- ‘g’ y ‘gg’ ante consonantes sordas como en *bugsieren, Gschnasfest, legt, Maga, eggst, ferggt, joggst, loggt, loggte*;
- ‘g’ y ‘gg’ ante los sufijos *-bar, -chen, -haft, -heit, -lein, -lich, -ling, -lings, -los, -nis, -sal, -sam, -schaft, -tum, -wärts* como en *beweglich, Feigling, tragbar, Wagnis, eggbar, loggbar*;
- ‘g’ en el sufijo *-ig* cuando le sigue inmediatamente el sufijo *-lich* como en *königlich, lediglich, manniglich*;
- ‘ch’ en palabras alemanas tras vocal y ante una *s* que pertenezca a la raíz como en *Eidechse, Ochse, wechse, Wuchs*;
- ‘ch’ a principio de palabra en nombres propios alemanes como en *Cham, Chemnitz, Chiemsee, Chur*;
- ‘ch’ en palabras griegas especialmente a principio de palabra y ante *a, l, o, r* como en *Charta, Chlor, Chorea, Chronik*;
- ‘ch’ en palabras italianas como en *Chianti, Maraschino, Marchese*;
- ‘qu’ se pronuncia como [kv] *Qual, Quantum, Quirl, Relique*;
- ‘qu’ en palabras francesas y españolas como en *Enquete, Quai, Quebracho, Queue*.

Este fonema oclusivo velar sordo se opone en las siguientes posiciones a (Vicente, 1995:82-83):

- a) /p/ y /t/ (véase los fonemas /p/ y /t/);
- b) /g/ en posición inicial y media en cuanto sorda/ sonora como en *Kabel/ Gabel, Karten/ Garten, Kasse/ Gasse, Haken/ Hagen, Laken/ Lagen* y *Ekel/ Egel*;
- c) /χ/ en posición media y final en cuanto oclusiva/ fricativa como en *Macken/ machen, Backe/ Bache, locken/ lochen, Dock/ doch, Lack/ lach* y *Flug/ Fluch*.

Como en los casos anteriores, no es preciso oponer el fonema /k/ ni a /ŋ/ por ser sonoro y nasal, ni a /ç/ por fricativo y palatal, en el supuesto de que se consideren a ambos fonemas y no alófonos, ni a /r/ por sonora y vibrante. Como en el caso del fonema /p/ y el fonema /t/, este fonema /k/ no se puede oponer a /g/ en posición final porque se

ensordece y tampoco se puede oponer a /χ/ en posición inicial porque en esta posición solo aparece el fonema /ç/.

Esta consonante oclusiva alveolar presenta algunas variedades en su pronunciación como por ejemplo (Altmann y Ziegenhain, 2010:34, 77; Bunk, 2005:44; Delattre, 1964:176; Frey, 1999:75-76; Rausch y Rausch, 1993:349-352; Vicente, 1995:31-32;):

- a) Este sonido [k^h] se aspira en los siguientes casos:
- en posición inicial ante vocal como en *Kind, kann, Kiefer, Kuß, kommen, kaufen, Camping, Computer, Charakter, Chor, Chur*;
 - en posición inicial ante [l, r, n] y [v] en el grafema *qu* [kv] como en *klein, Kreis, knapp, Quitte, Quarantäne, Quelle*;
 - en posición media intervocálica como en *Haken, Macke, streiken, Schnecke, Sockel, Zucker*;
 - en posición media tras consonante y ante vocal como en *Werke, melken, danke, Falke, tanken, parken*;
 - en posición media tras vocal y ante consonante como en *Akt, er fegt, fragt, taugt*;
 - en posición final tras vocal como en *Krug, mag, Krieg, Teig, Druck, Burg*;
 - en posición final tras consonante como en *Dank*.
- b) El sonido [k] no se aspira en los siguientes casos:
- ante [s] como en *sechs, (des) Lacks*;
 - ante [k, g] como en *weggehen, wegkommen* en este ejemplo la primera [k] no se aspira, pero sí la segunda [vɛkk^hɔmən];
 - en las palabras compuestas el sonido [k] generalmente no se aspira ante otra consonante como en *Lokführer, wegholen* o *Dreckwasser*, excepto en el caso de tratarse de dos oclusivas homorgánicas que, como se ha visto, únicamente se aspira la segunda de ellas como en *wegkommen* [vɛkk^hɔmən];

- la *g* ante oclusiva sorda como en *Jagd* o *fegt* se pronuncia moderadamente como [k] aspirada;
- en posición final la *g* también se aspira moderadamente, excepto en el sufijo *-ig* que se pronuncia como fricativa [iç];
- la *g* = [k] también se aspira moderadamente en posición final de sílaba o palabra ante sufijos sonoros como *-bar*, *-ling*, *-sam*, *-nis*, etc.

5.4.2. Características de las consonantes africadas alemanas

En las consonantes africadas alemanas se combina una consonante con tensión oclusiva y otra consonante con distensión fricativa, que se forman por los mismos órganos articulatorios o por órganos articulatorios muy cercanos en la misma zona de articulación o zonas de articulación muy cercanas (consonantes homorgánicas) como por ejemplo [ts] en *Zeit*. Estas son las características que las distinguen de las consonantes compuestas, en cuya producción intervienen órganos distintos y con puntos de articulación diferentes para cada uno de los sonidos que las componen como por ejemplo [ks] en *sechs* (Altmann y Ziegenhain, 2010:38; Hall, 2011:17-18; Wiese, 2011:51; Vicente, 1995:44).

En la lengua alemana existen tres consonantes africadas sordas [pf], [ts], [tʃ] y una africada sonora [dʒ] (Altmann y Ziegenhain, 2010:38; Hall, 2011:17-18; Kohler, 1995:61; Mangold, 2005:52; Wiese, 2011:51). Sin embargo, muchos autores como por ejemplo Moulton (1962), Rausch y Rausch (1993) o Vicente (1995) no incluyen al sonido africado sordo [tʃ] ni al sonido africado sonoro [dʒ] dentro de las consonantes africadas, debido a que la mayoría de los sonidos africados [tʃ] aparecen en palabras extranjeras como en *tschüs*, *Tscheche* y los sonidos africados [dʒ] únicamente lo hacen en préstamos y extranjerismos como en *Joker*, *Gin* (Hall, 2011:68; Moulton, 1962:27; Wiese, 2011:51; Vicente, 1995:44;). Además, otros autores como por ejemplo Altmann y Ziegenhain (2010) o Kohler (1995) consideran también a los sonidos [dʒ] y [kx] como consonantes africadas aunque el sonido sonoro [dʒ] únicamente aparezca en palabras extranjeras y el sonido sordo [kx] no exista en la lengua estándar alemana, pero sí en los dialectos sureños

de Baviera y del Alto Alemán en palabras como *Knecht, Hacke* (Altmann y Ziegenhain, 2010:38; Kohler, 1995:61).

De forma análoga a la lengua inglesa, en la fonología alemana varios autores también discuten sobre el análisis monofonemático o bifonemático de las consonantes africadas alemanas, es decir, si las consonantes africadas [pf] y [ts] se consideran sonidos monosegmentales o dos sonidos diferentes [p] y [f]; [t] y [s]. Es un tema sobre el que no existe consenso y en general suele influir también en esta decisión la lengua materna del que los enjuicia. Expondremos algunos argumentos como ejemplos de varios autores que se posicionan a favor y en contra de un análisis monofonemático o un análisis bifonemático (Altmann y Ziegenhain, 2010:77-79; Hall, 2011:18, 67-68; Kohler, 1995:166-168; Wiese, 2011:51-52; Vicente, 1993:92-93):

a) Argumentos a favor de que /pf/ y /ts/ son monofonemáticos:

- las consonantes africadas pueden ocupar posiciones en las que generalmente aparece un único sonido, así la palabra *Glanz* no cumpliría con la estructura máxima de una sílaba (CCVCC) si se considera [ts] como dos sonidos independientes;
- tanto el sonido oclusivo, como el sonido fricativo de la consonante africada tienen que ser ambos sordos o sonoros. Esta condición no se cumple en las consonantes compuestas exceptuando los casos de asimilación;
- cuando a principio de sílaba puede aparecer una secuencia de dos o tres consonantes, se tendría que poder omitir la primera consonante como en *grasen* → *rasen*, *Strumpf* → *Trumpf*. En el caso de [ts] no es posible *zwar* → **swar*, mientras que en [pf] sí es posible *Pflaume* → *Flaum*, *Pfründe* → *Freunde*;
- a las consonantes africadas [ts], [tʃ], [dʒ], [ks], [kv], [kx] les puede corresponder, entre otras opciones, un único grafema *z*, *c*, *g*, *j*, *x*, *qu*, *k* lo que indica que podría tratarse perfectamente de un único sonido.

b) Argumentos a favor de que /pf/ y /ts/ son bifonemáticos:

- las consonantes africadas no se combinan a principio de sílaba con dos consonantes *Straße, Splint, spritzen*;
- únicamente los fonemas /l/ y /r/ pueden seguirle a /pf/ a principio de sílaba como en *pflügen, Pfründe* y /v/ a /ts/ como en *Zweck, Zwirn*. Esta es una limitación que solo aparece para la combinación de tres consonantes a principio de sílaba;
- se pueden formar pares mínimos tanto con las consonantes africadas como con cada una de las consonantes que las componen como en *Zahl – Tal – Saal; Pfahl – fahl- *pahl*.

Estos argumentos aquí expuestos son meramente pinceladas en cuanto a la discusión sobre si las consonantes africadas alemanas son o no monofonemáticas y para mayor profundización véase Trubetzkoy (1939), Kloeke (1982), Wurzel (1981) y Wiese (1996). En cuanto a nuestro análisis, compartiremos las opiniones de la mayoría de los autores comentados y describiremos, a continuación, a las consonantes africadas alemanas como segmentos monofonemáticos porque para nuestro análisis es crucial que se pronuncien como una sola unidad y no como dos sonidos diferentes. En la descripción fonética y fonológica de los fonemas africados incluiremos únicamente a las africadas /pf/ y /ts/, debido a que la mayoría de los sonidos africados /tʃ/ aparecen en palabras extranjera y la africada /dʒ/ únicamente lo hace en préstamos y extranjerismos. Además, la mayoría de los autores como por ejemplo Rausch y Rausch (1993) o Vicente (1995) no ofrecen una descripción de estos sonidos africados, como tampoco se ha encontrado material suficiente de ejercicios de pronunciación (Bunk, 2005:44; Frey, 1999:77; Hirschfeld *et al.*, 2005:94) para incluirlos en nuestro análisis.

Consonante africana sorda /pf/:

Esta consonante africana sorda [pf] está formada por una consonante oclusiva bilabial [p] y una consonante fricativa labiodental [f] que se suceden consecutivamente sin vocal o aspiración alguna entre ambas de tal forma que la oclusión de la consonante [p] no se deshace de una forma abrupta, sino que deja pasar el aire produciéndose una leve fricción

para formar la consonante [f]. En cuanto a su pronunciación, el labio inferior se coloca para pronunciar la fricativa labiodental sorda, adelantando un poco los incisivos superiores sobre el labio y colocando después el labio superior sobre él para pronunciar la oclusiva bilabial sorda, apretándolos con fuerza. La presión muscular de ambos labios es grande, como tratando de evitar que salga el aire. El velo del paladar se encuentra elevado y las cuerdas vocales no vibran para esta consonante africada [pf] (Altmann y Ziegenhain, 2010:38; Álvarez, 1993:45; Rausch y Rausch, 1993:359).

Este fonema africado sordo corresponde a los siguientes grafemas (Altmann y Ziegenhain, 2010: 135-136; Bunk, 2005:44; Frey, 1999:77; Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Mangold, 2005:52, 96; Rausch y Rausch, 1993:358-359, Vicente, 1995:31, 47-48):

- 'pf' en posición inicial, media y final como en *Kampf, Pfeil, Pflaume, Apfel, Karpfen, Topf, Kampf, Propf*;
- 'pph' se pronuncia como [pf] o como [f] *Sappho, Sepphoris*.

Este fonema africado se opone únicamente en posición inicial a (Vicente, 1995:93):

- a) /p/ en cuanto labiodental/ bilabial como en *Pfanne/ Panne, Pfosten/ Posten, Pfeiler/ peilen*;
- b) /f/ en cuanto bilabial/ labiodental como en *Pfarrer/ Fahrer, Pfänden/ fänden, Pfahl/ Fahl*;
- c) también sería posible ofrecer oposiciones con el resto de los fonemas como por ejemplo *Pfahl/ Wahl, Kopf/ Koch, Pfeil/ Seil, Pfau/ Schau, Pfahl/ kahl, Pfad/ Bad, Pforte/ Torte*, etc.

Consonante africada sorda /ts/:

Esta consonante africada sorda [ts] está formada por una consonante oclusiva alveolar [t] y una consonante fricativa alveolar [s]. En cuanto a su pronunciación, la punta de la lengua se encuentra formando la consonante alveolar [t] y al mismo tiempo se eleva la parte posterior de la lengua para formar la consonante fricativa [s], de tal forma que el aire que deja pasar el velo del paladar pegado a la pared faríngea salga al exterior produciendo fricción. Las cuerdas vocales no vibran para esta consonante africada sorda (Altmann y Ziegenhain, 2010:38; Álvarez, 1993:45; Rausch y Rausch, 1993:369).

Este fonema africado sordo corresponde a los siguientes grafemas (Altmann y Ziegenhain, 2010: 135-136; Bunk, 2005:44; Frey, 1999:77; Hirschfeld *et al.*, 2005:94; Mangold, 2005: 52, 75, 78, 100-101, 107; Rausch y Rausch, 1993:368-369; Vicente, 1995:45, 47-48):

- ‘c’ ante ‘ä’, ‘e’, ‘i’, ‘ö’, y en palabras griegas y latinas como en *Cäsar, Circe, Cyclamen, Regina Coeli*;
- ‘ds’ en posición final de sílaba o palabra o ante *t* como en *Modds, paddst, Rads, redst*;
- ‘ti’ en palabras latinas como en *Aktien, Konsortium, Ration, Scientia*;
- ‘ts’ en posición media y final como en *Rats, Rätsel, schiltst, Tsantsa, Wirts*;
- ‘tz’ en posición media y final como en *Chintz, Katze, Spatz, Witzling*;
- ‘z’ en posición inicial, media y final como en *Zahn, Kerze, Kranz*;
- ‘z’ en palabras griegas, latinas e italianas como en *Flöz, sforzando, Zar, Zentrum, Zoo*;
- ‘zz’ en posición media como en *Razzia, Skizze, Strizzi, Terrazzo*.

Este fonema africado sordo /ts/ se opone a (Vicente, 1995:93):

- a) /t/ en posición inicial, media y final en cuanto alveolar/ dental como en *Zahl/ Tal, Zoll/ toll, Zank/ Tank, walzen/ walten, tanzen/ Tanten, Satz/ satt* y *Platz/ platt*;
- b) /z/ únicamente en posición inicial y media en cuanto dental/ alveolar como en *Zahl/ Saal, zappeln/ sappeln, zagen/ sagen, wetzen/ Wesen* y *ätzen/ äsen*;
- c) /s/ únicamente en posición media y final en cuanto dental/ alveolar como en *Tatze/ Tasse, Katze/ Kasse, ganz/ Gans* y *Spatz/ Spaß*.

5.5. Comparación de las consonantes africadas en las tres lenguas

La fricación de las oclusivas constituye, al igual que la aspiración, un proceso articulatorio y temporal que se establece más bien entre dos segmentos adyacentes que como propiedad interna específica de un determinado sonido y da lugar a una clase diferenciada de consonantes: las africadas (Laver, 1994:372-373; Pavón y Rosado, 2003:158-159). A continuación compararemos estas consonantes tanto en la lengua española, la lengua inglesa y la lengua alemana en cuanto a los sonidos que coinciden en las tres lenguas y aquellos sonidos que no coinciden en las mismas:

5.5.1. Sonidos que coinciden en las tres lenguas

El sonido [tʃ] aparece como consonante afrificada sorda en los tres idiomas. En la lengua española solo aparece en posición prenuclear y la parte fricativa del sonido español es más breve y más aguda que la articulación en la lengua inglesa y alemana (Navarro, 1980:126-127). Este sonido africado puede resultar en la lengua española ligeramente más adelantado, es decir, más prealveolar que el sonido en la lengua inglesa que es postalveolar (Pavón, *et al.*, 2001:63). En la lengua inglesa esta consonante afrificada [tʃ] aparece en todas las posiciones dentro de una palabra tanto en posición inicial, media como en posición final (Finch y Ortiz, 1982:59; Gimson: 2001:172). Sin embargo, en cuanto a la lengua alemana la mayoría de estas consonantes africadas [tʃ] aparecen en palabras extranjeras y es por eso que muchos autores no las incluyen dentro de las

consonantes africadas (Hall, 2011:68; Moulton, 1962:27; Vicente, 1995:44; Wiese, 2011:51). La africada alemana [tʃ] en posición inicial es fonéticamente prácticamente semejante al sonido africado inglés [tʃ] y, por tanto, no debería presentar dificultad alguna en su pronunciación. Es más los estudiantes ingleses pueden tranquilamente utilizar el sonido africado inglés [tʃ] para pronunciar la consonante africada alemana [tʃ] como por ejemplo en *Tscheche* o *deutsch* (Moulton, 1962:27, 47).

El sonido [dʒ] también aparece en los tres idiomas como consonante africada sonora [dʒ] aunque en la lengua española constituye un mero alófono del fonema fricativo palatal /j/ o /y/ (Quilis, 1993:290-291; Quilis y Fernández, 2003:107, Quilis, 2005:61). En la lengua inglesa esta consonante africada [dʒ], al igual que el sonido africado sordo [tʃ], aparece en todas las posiciones dentro de una palabra tanto en posición inicial, media como en posición final (Gimson: 2001:172). Sin embargo, en la lengua alemana la mayoría de estas consonantes africadas [dʒ] únicamente aparecen en préstamos y extranjerismos por lo que muchos autores no las incluyen, de forma análoga a la consonante africada sorda [tʃ], dentro de las consonantes africadas (Hall, 2011:68; Moulton, 1962:27; Vicente, 1995:44; Wiese, 2011:51). Para su pronunciación los estudiantes ingleses no deberían tener dificultad alguna, así que pueden emplear con tranquilidad el sonido africado inglés [dʒ] para la consonante africada alemana [dʒ] como en *Dschungel* o *Adagio* (Moulton, 1962:27).

5.5.2. Sonidos que no coinciden en las tres lenguas

Los sonidos africados que no coinciden en las tres lenguas son la consonante africada sorda [pf] y la consonante africada sorda [ts] de la lengua alemana. El sonido africado [ts] es el que presenta menos dificultad por su relativa similitud con el sonido africado [tʃ] y se produce partiendo de la [t] alemana y pronunciando con presión la [s] (Vicente, 1995:45). La mayor dificultad en el sonido africado [ts] es que representa mayormente a la letra z en alemán que en la lengua española se pronuncia como [θ] y en la lengua inglesa como [z] (Moulton, 1962:47) y es por ello que el docente habrá de insistir mucho en su correcta pronunciación y totalmente diferente tanto a la lengua materna como a la primera

lengua extranjera. Aunque el sonido africado [pf] no exista en español, no debería presentar dificultad alguna. En cuanto a su pronunciación, el labio inferior se posiciona para producir la fricativa labiodental sorda, adelantando un poco los incisivos superiores sobre el mismo y colocando acto seguido el labio superior sobre él para pronunciar la oclusiva bilabial sorda apretando los labios con fuerza. La presión muscular de ambos labios es grande como tratando de evitar que salga el aire (Vicente, 1995:45).

A modo de resumen, hemos podido comprobar que las consonantes africadas coinciden en los tres idiomas en lo que concierne a los sonidos [tʃ] y [dʒ], mientras que difieren en los sonidos [pf] y [ts], que únicamente existen en la lengua alemana. Una vez que se han determinado las diferencias y similitudes de los sonidos africados en las tres lenguas, podremos detallar en el siguiente epígrafe las áreas de dificultad que presentan estos sonidos.

5.5.3. Áreas problemáticas en la pronunciación de las consonantes africadas inglesas y alemanas

Consideramos, como ya se ha expresado en varias ocasiones anteriores dentro de este capítulo, a las consonantes africadas como una unidad o un solo sonido que comparten el mismo punto o zona de articulación (Vicente, 1995:92).

Según Finch y Ortiz (1982:68), la mayor dificultad en las consonantes inglesas /tʃ, dʒ, ʃ, ʒ/ es distinguir los sonidos africados de los sonidos fricativos sobre todo en aquellos idiomas como por ejemplo en la lengua española (véase “5.2.2. Características de las consonantes africadas españolas”), en los que se emplea alguno de ellos o ambos como variantes alofónicas. Veremos a continuación estos y otros errores de forma detallada tanto para la lengua inglesa como para la lengua alemana (Bastug, 2011:17; Finch y Ortiz, 1982:68; Frey, 1995:51; Kenworthy, 1997:153-154; Middleman, 1996:53; O’Connor, 1980:145; Rausch y Rausch, 1993:359, 369):

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- a) Los sonidos africados sordos [tʃ] se producen como sonidos africados sonoros [dʒ] y, al revés, los sonidos africados sonoros [dʒ] se producen como sonidos africados sordos [tʃ].
- b) El sonido africado sordo [tʃ] se produce como el sonido fricativo sordo [ʃ] como en *sherry* en vez de *cherry*.
- c) El sonido africado sonoro [dʒ] se produce como el sonido fricativo sonoro [ʒ] como en *pleasure* en vez de *jet* o como el sonido fricativo [h] como en *ham* en vez de *jam*.
- d) El sonido africado sonoro [dʒ] se produce como la semivocal/ aproximante [j] como en *yet* en vez de *jet*.
- e) El sonido africado [pf] se produce como el sonido fricativo sordo [f] como *Flug* en vez de *Pflug*.
- f) El sonido africado [ts] se produce como el sonido fricativo sordo [s] como *Reis* en vez de *Reiz* o como el sonido fricativo sonoro [z] como *Zeit* [zait] en vez de [tsait].
- g) Los sonidos africados alemanes [pf] y [ts] se producen como [pəf] o [təs] introduciendo la vocal de apoyo [ə] tras los sonidos oclusivos como *Pfand* [pefant] en vez de [pfant].

Como podemos observar los mayores problemas de pronunciación en estos sonidos africados se encuentran en no producirlos de forma simultánea ya sea como sonidos fricativos o introduciendo una vocal de apoyo tras la consonante oclusiva. Por tanto, en nuestro estudio percibiremos como error de pronunciación cada vez que algún sonido africado [tʃ, dʒ, pf, ts] no se pronuncie de forma simultánea.

5.6. Comparación de las consonantes oclusivas en las tres lenguas

Dentro de este epígrafe procederemos a comparar las consonantes oclusivas sordas españolas, inglesas y alemanas con el fin de localizar las similitudes y diferencias en la producción de estos sonidos con respecto a su articulación, sus características fonéticas y su distribución (Finch y Ortiz-Lira, 1982:62-64; Navarro, 1980:96-97; Pavón *et al.*

2001:67; Quilis, 1993:197-199, 2005:48-49; Quilis y Fernández, 2003:77-79; Vicente, 1995:28-31, 81-82, 100):

a) Articulación:

- Las consonantes oclusivas sordas alemanas e inglesas se producen con mayor tensión muscular que las consonantes oclusivas españolas como por ejemplo la consonante bilabial /p/ alemana se realiza con mayor presión de los labios en contacto frente a la consonante bilabial /p/ española.
- El punto o zona de articulación de la consonante oclusiva sorda /t/ inglesa y alemana se encuentra algo más retrasado que en el sonido español, ya que la corona o el ápice de la lengua se apoya contra los alvéolos, mientras que en la lengua española la punta de la lengua se apoya contra la cara interior de los incisivos superiores empezando el contacto en el borde mismo de los incisivos.
- La consonante oclusiva velar inglesa /k/ posee una articulación similar a la consonante oclusiva velar española /k/, mientras que la consonante oclusiva alemana /k/ se realiza con mayor intensidad y más atrás que la consonante española /k/ cuando aparece en posición intervocálica.

b) Características fonéticas:

- Presencia de aspiración en las consonantes oclusivas sordas inglesas y alemanas [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada, así como en posición inicial y media de sílaba no acentuada y también en posición final en cuanto a las consonantes oclusivas sordas alemanas [p^h, t^h, k^h].
- Las consonantes oclusivas españolas no aparecen con tanta frecuencia en secuencias consonánticas como las consonantes oclusivas inglesas, por tanto, el tipo de explosión (sin explosión audible en secuencias de consonantes oclusivas, explosión nasal en secuencias de consonantes oclusivas más consonante nasal y explosión lateral en secuencias de consonantes oclusivas más consonante lateral) que acompaña a estas secuencias de sonidos tampoco son frecuentes en español. Es más, tanto las explosiones no audibles como las explosiones laterales nunca aparecen en la misma sílaba y ninguna de estas explosiones aparece en posición

final.

c) Distribución:

- Las consonantes oclusivas sordas alemanas /p, t, k/ no se pueden oponer en posición final a las consonantes oclusivas sonoras /b, d, g/ por no aparecer estas nunca en dicha posición.
- Las consonantes oclusivas sordas españolas /p, t, k/ no aparecen nunca en posición final frente a las consonantes oclusivas sordas inglesas y alemanas /p, t, k/ que sí aparecen en dicha posición.

Una vez que se han establecido las diferencias y similitudes de los sonidos africados en las tres lenguas en cuanto a su articulación, sus características fonéticas y su distribución podremos detallar en el siguiente epígrafe las áreas de dificultad que presentan estos sonidos a la hora de su correcta pronunciación.

5.6.1. Áreas problemáticas en la pronunciación de las consonantes oclusivas inglesas y alemanas

En las lenguas en las que los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] presentan aspiración, como en la lengua inglesa y alemana, se percibe como acento extranjero tanto a aquella persona que no los produzca con aspiración en estos idiomas como a aquella persona que produzca con aspiración los sonidos oclusivos sordos en una lengua en la que no deben ser aspirados como por ejemplo en la lengua española (Nathan *et al.*, 1987:204). Es más, si los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] no se aspiran pueden percibirse como sonidos oclusivos sonoros [b, d, g] (Kenworthy, 1997:73), provocando así posibles problemas de inteligibilidad. A continuación veremos estas y otras áreas problemáticas que afectan a los sonidos oclusivos sordos ingleses y alemanes /p, t, k/ (Bastug, 2011:18; Finch y Ortiz-Lira, 1982:66-68; Frey, 1995:51-52; Kenworthy, 1997:154; O'Connor, 1980:145; Middleman, 1996:68, 70, 73; Moulton, 1962:41-43; Pavón *et al.*, 2001:67; Rausch y Rausch, 1993:335, 343; Vicente, 1995:30):

5. Descripción fonético-fonológicas de las consonantes oclusivas y africadas de la lengua española, inglesa y alemana

- a) Ausencia de aspiración en los sonidos [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada tanto en lengua inglesa como en lengua alemana.
- b) Ausencia de aspiración en los sonidos [p^h, t^h, k^h] tanto en posición inicial y media de sílaba no acentuada, como en posición final en lengua alemana.
- c) La consonante oclusiva inglesa y alemana [t] son alveolares frente al sonido consonántico español [t] que es dental.
- d) Dificultad en producir las explosiones laterales y nasales en las secuencias consonánticas inglesas con sonidos alveolares como /tn/ o /tl/ cuando una de ellas constituya una única sílaba.
- e) Se articulan dos veces las consonantes oclusivas /p, t, k/ que aparecen como dobles grafías en la lengua alemana como por ejemplo *pp* en *Kippe*, *tt* *dt*.
- f) La consonante oclusiva velar /k/ se produce como una consonante fricativa /x/

Como hemos podido observar las áreas de dificultad en los sonidos oclusivos sordos radican no solo en su articulación sino también en sus características fonéticas. En nuestro estudio examinaremos los errores que se producen en estos sonidos en cuanto a la ausencia de aspiración en posición inicial de sílaba acentuada tanto en los sonidos oclusivos sordos ingleses como alemanes y la ausencia de aspiración en posición inicial y media de sílaba no acentuada y en posición final de los sonidos oclusivos sordos alemanes. A continuación detallaremos lo que se entiende por aspiración y compararemos este fenómeno en las tres lenguas.

5.7. La aspiración

5.7.1. Descripción del fenómeno de la aspiración

La clasificación de los segmentos que se ha realizado hasta ahora ha estado concentrada en las propiedades articulatorias de los propios sonidos. Sin embargo existen algunos procesos articulatorios y temporales de importancia que deben ser descritos como

propiedades de la relación que se establece entre los segmentos adyacentes más que como propiedades internas específicas de cada sonido. Estos procesos que acontecen durante la fase de solapamiento de los segmentos adyacentes, en la que el final del primer segmento se funde completamente con la fase inicial del siguiente segmento (Laver, 1994:339; Pavón y Rosado, 2003:158-159).

Dentro de estos procesos se encuentra la aspiración, un fenómeno que podemos encontrar en numerosas lenguas del mundo. En algunas de ellas, como en el Chendgu, una variedad dialectal del chino mandarín, o en el tailandés, llegan a contrastar fonemas (Ladefoged, 1971:12; Laver, 1994:349-350), en otras, como la lengua inglesa o alemana los sonidos aspirados son meros alófonos de sus respectivos fonemas (Delattre, 1964:196). Pero, aunque no se trate de un contraste entre fonemas, la presencia y ausencia de aspiración en las consonantes oclusivas sordas se percibe como acento extranjero siempre que un hablante de una lengua que no posea tal aspiración intenta aprender una lengua que sí la posee y viceversa (Nathan *et al.*, 1987:204).

Como veremos en los siguientes párrafos existen varios tipos de aspiración: aspiración sorda, aspiración sonora¹⁰ y preaspiración. Comenzaremos con la aspiración sorda, que es la más frecuente en las lenguas del mundo y que posee una serie de características particulares (Catford, 1994:204-205; Delattre, 1964:195-196; Finch y Ortiz, 1982:52-55; Gimson, 2001:151-154; Kohler, 1995:158; Laver, 1994:348-358; O'Connor, 1973:129-133; Navarro, 1985:78-79; Pavón y Rosado, 2003:158-159; Pavón, *et al.*, 2001: 64; Quilis y Fernández, 2003:83-84; Roach, 2000:32-37, 54-55):

- a) con respecto a los segmentos adyacentes, la aspiración constituye una relación de coordinación dentro de una misma sílaba entre un segmento sordo a principio de sílaba y un segmento sonoro que le sigue;
- b) la aspiración es un tipo particular de comienzo de sonoridad tardía: el comienzo de la sonoridad del segundo segmento se ve retrasada entre 30-40 ms o más hacia el final de la fase media del segmento precedente, comenzando el segundo

¹⁰ Otros autores como por ejemplo Torreira (2007a, 2012) lo denomina “postaspiración”.

segmento con un susurro y con más frecuencia sin vibración alguna. Por ello, se designa también como “*voice-onset delay*” (“retraso del comienzo de la sonoridad”) término de aplicación más general que la propia denominación de “aspiración”;

- c) este retraso en la aparición de la voz en el siguiente segmento es debido a una liberación aislada de aire, un efecto explosivo mayor durante el intervalo sordo existente desde el momento en que se deshace la oclusión del primer segmento sordo y el comienzo de la sonoridad del segundo segmento sonoro. Este efecto tiene su origen en una corriente extra de aire que se escapa a través de las cuerdas vocales, debido al mantenimiento de la glotis en posición abierta durante toda la emisión del segmento sordo.

La aspiración se puede representar por varios signos diacríticos (Catford, 1994:204-205; Finch y Ortiz, 1982:54; Gimson, 2001:151-154; Laver, 1994:348-349; O'Connor, 1973:129-133; Roach, 2000:32-37, 54-55): El más empleado es el símbolo [h] situado a la derecha del primer segmento sordo bien a la misma altura que el texto como en *p[ph]an* o bien en superíndice como en *p[p^h]an*, porque, aunque la aspiración sea un fenómeno fonético que se da entre dos segmentos dentro de una misma sílaba, se suele atribuir al primero la característica de segmento aspirado. La elección de uno u otro signo radica en la mayor legibilidad y comodidad a la hora de imprimir el documento. Otras formas menos comunes de representar a la secuencia aspirada es por medio de un vocoide ensordecido como superíndice idéntico al vocoide que le sigue como en *pe^[̥i]at* o el signo diacrítico [̥] que indica ensordecimiento, situado justo antes del vocoide como en *p[̥]eat*.

En la relación de aspiración entre los dos segmentos existe un determinado orden jerárquico, en el que el segundo segmento siempre posee una mayor abertura que el primero. En las lenguas del mundo existen tres casos generales de aspiración sorda (Laver, 1994:350-351):

- a) el primero y el más frecuente es aquel en el que el primer segmento es una consonante oclusiva sorda y el segundo un vocoide sonoro en posición de núcleo silábico;

- b) también es muy común el segundo tipo, en el que el primer segmento es una consonante oclusiva sorda seguida de una resonante sonora en posición marginal de sílaba tales como [j], [w], [ɥ], [ɹ] o [ɻ];
- c) menos común es el tercer tipo de secuencia, en la que el primer segmento es una consonante fricativa sorda seguida de un vocoide sonoro.

En la lengua inglesa nos podemos encontrar con buenos ejemplos tanto del primer como del segundo caso (Catford, 1994:204-205; Finch y Ortiz, 1982:54-55; Gimson, 2001:151-154; O'Connor, 1973:129-133; Pavón *et al.*, 2001: 64-65; Roach, 2000:32-37). En RP y en la mayoría de los acentos ingleses, la aspiración es una característica alofónica que se puede predecir por el contexto. Se aspiran los alófonos de las consonantes oclusivas sordas que aparecen en posición inicial de sílaba acentuada seguidas de un segmento sonoro, exceptuando el fonema /s/, en posición nuclear de sílaba como en *pall*, *tall* y *call*. También se aspira la consonante oclusiva en posición inicial de sílaba acentuada seguida de una resonante sonora en posición marginal de sílaba /r/, /l/, /j/ o /w/ como en *pry*, *try cry*, *play*, *clay*, *pure*, *tune* y *cure*.

En la lengua alemana también nos podemos encontrar con ejemplos tanto del primer como del segundo caso (Altmann y Ziegenhain, 2010:34, 77; Bunk, 2005:44; Delattre, 1964:176; Frey, 1999:75-76; Rausch y Rausch, 1993: 336-337, 342-344, 349-352; Vicente, 1995:29-32). La aspiración tampoco posee carácter distintivo en esta lengua, sino que también es una característica alofónica que se puede predecir por el contexto. Las consonantes oclusivas sordas alemanas se aspiran con fuerza cuando aparecen ante vocal acentuada, siempre que no le preceda /s/ ni /ʃ/, como en *Panne*, *Tanne*, *Kanne* y de una forma muy suave también tras o ante consonante resonante como en *Plan*, *Prost*, *treu*, *Tulpe*, *klein*, *Kreis*, *knapp*, *schleppt*, *Haupt*, *liebt*, *Karte*, *danke*.

Sin embargo, el tercer caso de aspiración únicamente lo podemos encontrar en un número muy reducido de lenguas como es el caso del birmano en el que se contrastan consonantes fricativas sonoras [zã̃n] (levitación), consonantes fricativas sordas no

aspiradas [s̺án] (ejemplo) y consonantes fricativas sordas aspiradas [s̺h̺án] (arroz) (Ladefoged, 1971:12).

Como ya se ha mencionado, existen varios tipos de aspiración. Hasta ahora se ha descrito la aspiración sorda y en este párrafo veremos lo que se entiende por aspiración sonora y por preaspiración (Laver, 1994: 353-354; 356-358). La aspiración sonora es un fenómeno lingüístico que se puede encontrar en varias lenguas indoeuropeas tales como en Gujarati, Sindhi, Marathi y Bengali, como también en algunas lenguas del centro y África del sur como en Shona, Zulu y Ndebele, en los que las sílabas que comienzan con una consonante sonora (en algunos casos también consonante fricativa o resonante lateral) se pronuncian con un susurro o hálito de voz. En algunos idiomas como por ejemplo en el finlandés, en el lapón y varios dialectos del gaélico escocés, en el habla andaluz del español peninsular y en algunos dialectos y acentos del español de América nos podemos encontrar con la preaspiración. Este fenómeno fonético es totalmente contrario a la aspiración sorda al tratarse de secuencias que aparecen en posición final de sílaba que constan de un primer segmento sonoro en posición nuclear de sílaba al que le sigue un segundo segmento sordo en posición marginal de sílaba. Este orden en la secuenciación implica que la sonoridad normal del segundo segmento sonoro finalice con anterioridad y se anticipe así el ensordecimiento del segmento sordo en posición final de sílaba. La preaspiración se puede transcribir también de varias formas distintas que ejemplificaremos a continuación con la palabra *grasp* del gaélico de la isla hÉbrida de Lewis: se puede transcribir por el símbolo de ensordecimiento [̚] como subíndice [gɫ̚k], por el símbolo de aspiración [h] a la misma altura de la línea [gɫhɫk] o como superíndice [gɫa^hk] o también por un vocoide ensordecido en superíndice tras el vocoide en posición nuclear de sílaba [gɫa[̚]k].

5.7.2. Diferencias y similitudes entre las tres lenguas

En el epÍgrafe anterior hemos descrito los diferentes tipos de aspiración y ofrecido varios ejemplos de las lenguas objeto de nuestro estudio. En cuanto a la aspiración sorda, queremos comparar en esta sección la distribución alofónica de las consonantes oclusivas

sordas aspiradas alemanas e inglesas con el fin de detectar las diferencias y similitudes en ambas lenguas. Con respecto a la preaspiración veremos exactamente los casos en los que aparece en la lengua española y lo compararemos con la aspiración sorda de la lengua alemana e inglesa.

5.7.2.1. Comparación del fenómeno de la aspiración en la lengua inglesa y la lengua alemana

Si comparamos la distribución alofónica de las consonantes oclusivas aspiradas [p^h, t^h, k^h] de la lengua alemana y la lengua inglesa, veremos que coinciden en las siguientes tres posiciones (Delattre, 1964:173-176; Moulton, 1962:41-42):

- en posición inicial a principio de sílaba acentuada como en *pass, Pass; take, Tag; come, Kamm*
- en posición inicial a principio de sílaba no acentuada como en *platoon, Planet; today, Tablett; climatic, klimatisch*
- en posición media a principio de sílaba acentuada *applause, Applaus; attain, Atom; accord, Akkord*

En cuanto a la lengua inglesa, las consonantes oclusivas [p^h, t^h, k^h] se aspiran con fuerza siempre que aparezcan en posición inicial de sílaba acentuada y no le preceda el fonema /s/, mientras que en posición media a principio de sílaba acentuada se aspiran levemente (véase “5.3.1. Características de las consonantes oclusivas inglesas”). En esta última posición, la aspiración no llega a diferenciar a las dos series fonológicas /p, t, k/ y /b, d, g/, pero sí los diferencia en posición inicial de sílaba acentuada, en la que /p, t, k/ se aspiran [p^h, t^h, k^h], mientras que /b, d, g/ no presentan aspiración alguna y se pronuncian bien como consonantes oclusivas sonoras [b, d, g] o bien como consonantes oclusivas ensordecidas [b̥, d̥, g̥], al igual que [p, t, k] en cuanto al VOT, pero con diferencias en la etapa de la explosión. Sin embargo, en la lengua española las dos series fonológicas /p, t, k/ y /b, d, g/ contrastan en esa posición por su sonoridad, /p, t, k/ son consonantes oclusivas sordas [p, t, k] y /b, d, g/ son consonantes oclusivas sonoras [b, d, g] (Hualde, 2005:149-150; Roach, 2000:34).

Con respecto a la lengua alemana, las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] se aspiran con fuerza siempre que aparezcan ante vocal acentuada y no le preceda ni el fonema /s/ ni el fonema /ʃ/, aunque en posición media intervocálica se aspiran de una forma muy suave y también tras o ante consonante (véase “5.4.1. Características de las consonantes oclusivas alemanas”). En posición inicial de sílaba acentuada las series /p, t, k/ y /b, d, g/ no contrastan por la sonoridad, sino porque /p, t, k/ presentan un retraso en el VOT por la abertura de la glotis. Cuando a /p, t, k/ les sigue una consonante sonorante como en *Platz* [p_lats], *Trick* [t_rɪk^h], *Kreis* [k_raɪs] la abertura de la glotis hace que la consonante sonorante se ensordezca (Delattre, 1964:165; Kohler, 1995:157-158; Wagner, 2002:374-378).

Hemos podido observar que las consonantes oclusivas sordas /p, t, k/ alemanas e inglesas coinciden en sus alófonos aspirados [p^h, t^h, k^h] tanto en posición inicial a principio de sílaba acentuada como no acentuada y también en posición media a principio de sílaba acentuada. Sin embargo las dos lenguas difieren en la presencia y ausencia de aspiración de las consonantes oclusivas sordas /p, t, k/ en las siguientes posiciones (Moulton, 1962:42):

- en posición media a principio de sílaba no acentuada como en *ripper*, *Ripp*[p^h]*e*; *pity*, *bitt*[t^h]*e*; *sticky*, *Stück*[k^h]*e*
- en posición final como en *up*, *ab*[p^h]; *sat*, *satt*[t^h]; *elk*, *welk* [k^h].

Como podemos ver, las consonantes oclusivas sordas inglesas /p, t, k/ no suelen presentar aspiración alguna tanto en posición media a principio de sílaba no acentuada como en posición final, en esta última incluso hasta no llegan a presentar explosión alguna. Sin embargo, en la lengua alemana estas consonantes presentan una fuerte aspiración también en estas dos posiciones, pero en cuanto a la posición media en la práctica muchos hablantes nativos alemanes pronuncian a menudo estas consonantes en esta posición sin aspiración alguna, por tanto, no existen serios problemas de aprendizaje para estas consonantes en esta posición. Con respecto a la posición final las series /p, t, k/ y /b, d, g/ no contrastan en ella al no existir los fonemas /b, d, g/ en esta posición como en *Rad*[t^h] y *Rat*[t^h]. La aspiración no solo está presente en posición final de palabra, sino

también en posición final de sílaba en palabras compuestas como en *Waldlauf* y *Weltlauf* (Delattre, 1964:165; Kohler, 1995:157-158; Wagner, 2002:374-378).

5.7.2.2. Descripción de la aspiración en la lengua española

En la lengua española, al igual que en la lengua inglesa y la lengua alemana, la aspiración es también un fenómeno fonético porque no llega a contrastar fonemas, sino que los sonidos aspirados son meros alófonos de sus respectivos fonemas. Pero, como vimos en los párrafos anteriores, a diferencia de la lengua inglesa y alemana, en la lengua española se da mayormente un tipo diferente de aspiración que Laver (1994) designa como preaspiración y únicamente en el Andaluz Occidental existen casos de postaspiración (O'Neill, 2009; Parrell, 2012; Torreira, 2007a, b, 2012). Como veremos en los siguientes párrafos la aspiración en español afecta en mayor medida a sonidos distintos a los que afecta en la lengua inglesa y alemana. Por otro lado, cuando en español afecta a los mismos sonidos que en inglés y alemán en unos casos la posición en la sílaba es distinta y en otros es el contexto fonológico el que difiere. Por ello, expondremos en primer lugar el fenómeno de aspiración en la lengua española en cuanto al concepto, las zonas geográficas que afecta y los sonidos que implica para proceder en un segundo momento a realizar una comparación de la aspiración en español con el que aparece en la lengua inglesa y la lengua alemana.

Comenzaremos con la definición de aspiración en cuanto a su articulación, así, desde el punto de vista de la producción sonora, esta se produce reduciendo la cavidad faríngea por sus cuatro lados. La parte posterior de la lengua, la epiglotis y las paredes faríngeas se aproximan, proyectando el aire hacia el velo del paladar. La diferencia fundamental con el fonema /x/ es la capacidad de la cavidad bucal: a mayor distancia entre el velo del paladar y la parte posterior de la lengua, el sonido se producirá de forma menos fricativa. Cada hablante y cada zona aspirante fricativiza o aspira en relación inversa a la cercanía de los órganos articulatorios citados. Existen diversas realizaciones de la articulación dentro del español dada la amplia zona faríngea y bucal en la que se produce, y su realización es sorda, aunque se vayan encontrando excepciones tendentes a la sonorización o semisorización tanto en el norte como en el sur de los dominios del

español. Igualmente, y debido a la amplitud de zona articulatoria aludida con anterioridad, las realizaciones fluctúan desde la aspiración faríngea hasta la velar (González, 1992:35; Zamora, 1989:68-71).

En cuanto a la extensión geográfica del fenómeno de la aspiración, si unimos todos los casos de consonantes que se aspiran, son varias las zonas en las que existe este fenómeno en español, como por ejemplo en Filipinas, las tierras bajas de América o las comarcas altas, las islas Canarias, Andalucía, Extremadura, Castilla-León, Asturias, Santander, Madrid, Cuenca, Murcia y Alicante (Hualde, 2005:161; Gil, 2007:492; González, 1992:35; Zamora, 1989:63-72).

Las consecuencias que produce la aspiración en el sistema lingüístico son varias, tal y como se expone a continuación (Hualde, 2005:130, 164; González, 1992: 35-36):

- a) Cambios en el vocalismo: apertura y/o alargamiento de la vocal precedente y contagio metafónico a todas las vocales que posee la palabra, así como apócope de la propia aspiración en el caso extremo. Estos cambios generan una nueva estructuración fonológica vocálica y la configuración de las dos Andalucías dialectales.
- b) Cambios en el consonantismo: el fenómeno de la aspiración crea oposiciones entre consonantes nuevas para el sistema español actual y divide a partir del siglo XVI en dos mitades nuestra lengua con la presencia de /s/, /θ/ y /x/ en el norte, frente a /ʃ/ con sus realizaciones más tardías seseístas o ceceístas y /h/ en el sur.
- c) Cambios en la morfología en torno a la marca del plural en las categorías gramaticales en general y la marca de persona en la conjugación verbal en particular.
- d) Cambios en la estructura del contenido del mensaje y la utilización del léxico en enunciados completos o en palabras aisladas que provocan el uso del contexto o el cambio de término con el fin de garantizar la interpretación correcta del mensaje.

A continuación veremos los fenómenos concretos de aspiración consonántica muy característicos de las llamadas hablas, variantes o modalidades meridionales de la lengua española. Las consonantes se dividirán en consonantes implosivas y consonantes explosivas según la posición que ocupan con respecto al núcleo silábico. En cuanto a los fonemas /s/ o /θ/ veremos varios ejemplos tanto en posición implosiva como en posición explosiva, mientras que las consonantes *-p, -b, -t, -c, -g, j, -d, -r/-l, -n* solo aparecen en posición implosiva y la *-f* inicial latina, el fonema /g/, el fonema /x/ únicamente en posición explosiva (González, 1992: 32, 39-56; Hualde, 2005: 161-164; Zamora, 1989:55-73, 318-321).

Los fonemas /s/ y /θ/ en posición implosiva

La *ese* cuando aparece en posición final de sílaba o de palabra se relaja tendiendo a convertirse en una mera aspiración laríngea [h] o incluso llega a perderse. Esto ocurre en las regiones ceceantes y también en algunas regiones de Jaén, Extremadura, Toledo, Murcia y Albacete. Según el contexto fonológico, distinguiremos tres casos relacionados aunque bien diferenciados: los más frecuentes son ante consonante como en *pastel* [pahtel], *más tarde* [mah tarðe] y en posición implosiva absoluta como en *vamos* [bamoh], mientras que ante vocal como en *otros amigos* [otroh amiyoh] aparece con menos frecuencia. Los dos primeros casos constituyen además uno de los fenómenos más importantes del consonantismo final andaluz, debido a que provoca los cambios en el sistema vocálico mencionados con anterioridad y el que, además, se impone a ritmo más veloz (D'Introno, del Teso y Weston, 1995:290-291; Gerfen, 2002: 248-249; González, 1992:39-40; Hualde, 2005: 161-165; Laver, 1994:358; Menéndez, 1962:137; Navarro, 1984:110; Quilis y Fernández, 2003:97; Torreira 2012:49; Zamora, 1989:318-319).

A. /s/ y /θ/ en posición implosiva ante consonante

En cuanto al primer caso, en la combinatoria discursiva, las implosivas en contacto con una consonante explosiva posterior dentro de la palabra o, por fonética sintáctica, con el primer sonido consonántico de la palabra siguiente, suelen adoptar las siguientes

realizaciones (Gerfen, 2002:248-249; Fernández, 1980:483-484; González, 1992:41; Hualde, 2005:164; Torreira, 2012:49-50; Zamora, 1989:71-73, 318-321):

a) Ante consonante sorda:

- Aspiración sorda como por ejemplo en *tostada* [tohta].
- Reduplicación de sonido consonántico por asimilación de la aspiración, toma en ocasiones su zona de articulación y mantiene a veces una leve aspiración anterior a la consonante como en [to^hta] o [to^tta].
- Síncopa, previa asimilación total como en [tota].

b) Ante consonante sonora:

- Ensondecimiento como por ejemplo en *las gatos* [loyato] considerándose este fenómeno del habla popular.
- Reduplicación de la sonora: la consonante, en términos generales, se gemina y presenta aspiración previa o ausencia de esta según los hablantes como en *hazme* [a^{hm}me], [amme] o [a^mme].
- Asimilación total y posterior síncopa como en [ame].

En Andalucía Occidental las secuencias fonémicas formadas por /s/ aspirada + consonante oclusiva sorda se realizan con mayor oclusión por estar precedidas y seguidas de susro (*breathy voicing*) o aspiración (O'Neill, 2009; Parrell, 2012; Torreira, 2007a, b, 2012). Torreira (2007a) ha investigado las consonantes pre y postaspiradas del Andaluz Occidental comparando las secuencias [h + consonante oclusiva sorda] con otras secuencias [l + consonante oclusiva sorda] y consonantes oclusivas sordas en posición intervocálica en esta misma variedad dialectal y del castellano con también las secuencias [s + consonante oclusiva sorda] del castellano. Se ha demostrado que las secuencias [h + consonante oclusiva sorda] de la variedad dialectal andaluza occidental poseen una mayor duración del VOT y una mayor oclusión que las demás secuencias en la misma variedad y en castellano. En otro estudio llevado a cabo por Torreira (2007b) se han comparado los mismos segmentos de la variedad dialectal andaluza occidental con otras variedades del español: el argentino y el puertorriqueño. Los resultados indicaron que tanto la duración de la oclusión como la duración del VOT eran mayores en la variedad andaluza que en las demás variedades. Por tanto, no cabe duda de que las consonantes oclusivas

sordas [p^h, t^h, k^h] presentan postaspiración cuando aparecen tras /s/ aspirada, fenómeno que no aparece en ninguna otra variedad dialectal de la lengua española, sino que es más frecuente en las lenguas nórdicas como el gaélico, el islandés o el sueco, etc. (Torreira, 2012:50).

B. /s/ y /θ/ en posición implosiva ante vocal

En el segundo caso mencionado, cuando /s/ o /θ/ aparecen ante vocal como por ejemplo en *los otros* [lohoto] suelen realizarse de forma debilitada o incluso llegan a perderse. En situación intervocálica la aspiración no es sistemática y, en todo caso, depende de la situación del hablante: A mayor índice de control mental sobre la exposición, menor aspiración en esta posición. Mientras más nos aproximamos a una situación de habla desenfadada, con mayor frecuencia encontramos el hecho en un mismo hablante. Además, cuanto más descendemos en la pirámide cultural o cuanto más atendamos a la condición rural del hablante, más probable será encontrarla en esos contextos de la cadena fónica (González, 1992:43,47, Hualde, 2005:164, Torreira, 2012:49).

C. /s/ y /θ/ en posición implosiva absoluta

En cuanto al último caso, en posición implosiva absoluta como por ejemplo en *gatos* [gato] /s/ o /θ/ generalmente se eliden (Torreira, 2012:49). La aspiración de /s/ o /θ/ finales realizados en la variante ceceísta o seseísta es un fenómeno generalizado en el habla de todas las clases sociales de Andalucía, en todos los registros y situaciones, en palabras de Zamora (1989: 318) “la ese final absoluta se aspira siempre sin distinción de sexo ni edades.” En Andalucía Oriental se observa el alargamiento de la vocal precedente a la aspiración, que se une a la abertura de misma. Sin embargo, en la Andalucía Occidental únicamente se observa, en el más extremo de los casos y no de forma sistemática, el alargamiento de la vocal precedente. Como podemos ver, este fenómeno es el que provoca la división de Andalucía en dos mitades diferenciadas por la presencia (Andalucía Oriental) o ausencia (Andalucía Occidental) de abertura de la vocal precedente al rasgo de plural (González, 1992:47-48, Hualde, 2005:164-165).

Los fonemas /s/ y /θ/ en posición explosiva

En comparación con los fonemas /s/ o /θ/ en posición implosiva, los fonemas /s/ o /θ/ explosivos están menos extendidos. En ellos también distinguiremos varios casos según la posición que ocupen con respecto al núcleo silábico: en posición inicial absoluta como en *siempre* [hiempre], en posición intervocálica como en *casa* [kaha] y detrás de algunas consonantes como por ejemplo *-ds-* en *pedídselo* o *-js-* en *el reloj se cayó* (González, 1992: 50-52).

El primer caso nos lo podemos encontrar en Nuevo Méjico, Colombia y entre las capas sociales inferiores de Chile, en los que la sustitución de *ese* implosiva se propaga a la inicial como en *siempre* [hiempre] (Lapesa, 1984: 574-575). La aspiración procedente de F-, /x/ y *ese* implosiva son generalmente sordas en casi todo el territorio andaluz, pero tienden en el lenguaje ordinario y descuidado a presentar una variante más abierta, relajada, sonora o semisonora sobre todo en Granada. La Andalucía Occidental posee una articulación sorda casi constante (Zamora, 1989: 298). Las distintas clases sociales si se encuentran en una situación de habla que les provoque una reacción purista o no, articulan con más tensión en el primer caso y con menos en el segundo. Sin embargo, la realización de este fenómeno no es sistemática aunque su expansión es persistente y considerable (González, 1992:51).

Con respecto al segundo caso, en posición intervocálica, en interior de palabra o convertido en interior por fonética sintáctica, como por ejemplo en *casa* la /s/ se aspira en las clases sociales más desfavorecidas de algunas zonas de Hispanoamérica, en las hablas rurales de la Sierra de Gata cacereña y ocasionalmente en Andalucía como por ejemplo en *pasar* [pahar], *eso* [eho], *nosotros* [nohostoh] (Hualde, 2005:164; Lapesa, 1984: 574-575). Sea explosivo interno o explosivo convertido en interior por fonética sintáctica, estos fonemas unidos en la única solución seseísta o ceceísta están sufriendo un proceso de aspiración que no es general ni en cuanto a zonas, ni en cuanto a hablantes, ni tampoco en cuanto a clases sociales, únicamente los une el registro en el que suelen realizarse como se ha expresado con anterioridad (González, 1992: 52).

En el último caso, cuando /s/ o /θ/ aparecen detrás de consonante como por ejemplo *-ds-* en *pedídselo* o *-js-* en *el reloj se cayó* el elemento que suele provocar la aspiración no es /s/ o /θ/, sino el anterior. En las hablas meridionales, como ya se ha expuesto, las consonantes implosivas reaccionan de forma semejante a las consonantes aludidas con asimilaciones y su posterior pérdida (González, 1992:52).

Las consonantes -p, -b, -t, -c, -g, j, -d, -r/-l, -n en posición implosiva

Si hacemos una generalización, exceptuando las consonantes nasales, podemos indicar que las consonantes implosivas en las hablas meridionales neutralizan sus caracteres pertinentes con el fonema nacido del seseo o ceceo. Se relajan, se aspiran y dan el paso último que es la desaparición total con alargamiento y/ o abertura de la vocal anterior o simplemente sin rastro como por ejemplo *-p* en *aptitud*, *-b* en *absuelto*, *-t* en *carnet*, /k/ en *actitud*, /g/ en *ignorar*, *-j* en *reloj*, *-d* en *Madrid*, *-r* en *carne*, *-l* en *farol*. Esto es válido para todos los lugares, clases sociales, contextos, situación y registros de habla. Por otra parte, las consonantes nasales no se aspiran directamente, sino que están inmersas en un fenómeno que es colateral con la aspiración: en general se pierde y se nasaliza previamente la vocal de su sílaba, pero no suelen producir aspiración (Fernández, 1980: 488-495; Gil, 2007: 496; González, 1992: 48-50; Zamora, 1989: 313-319).

La -f inicial latina, el fonema /g/ y el fonema /x/ en posición explosiva

La extensión geográfica actual de la aspiración procedente de F-inicial latina que ha confluído exactamente con la aspiración de la fricativa velar sorda está delimitada por la mitad occidental de Cantabria, la mitad oriental de Asturias y León, sur de Ávila, Extremadura, oeste de Toledo, oeste y sur de Ciudad Real, oeste de Andalucía hasta Jaén, nordeste de Granada y suroeste de Almería. El uso de esta variante aspirada se encuentra cada día más en retroceso debido a que ha perdido el prestigio social que en su día poseía. En realidad son las clases inferiores desde el punto de vista económico y cultural las que hacen uso de ella como por ejemplo en las capitales de Andalucía no se pronuncia aspirada esta hache procedente de efe inicial latina en los hablantes cultos de los dos sexos, sin embargo, las zonas agrarias sí conserva la hache. Por tanto, podemos decir que

este tipo de aspiración está limitado principalmente a las áreas rurales y que además se ha convertido en un arcaísmo lingüístico (Gil, 2007:492; González, 1992:53-54; Zamora, 1989:63-68).

En cuanto al fonema /g/, cuando en la misma palabra se han aspirado algunas de las consonantes que venimos haciendo alusión, este fonema suele sincoparse en solitario o acompañado del resto de su sílaba. No es un fenómeno que se limite exclusivamente a las hablas meridionales, sino que se observa en los registros más bajos de toda la extensión española en las clases sociales más desfavorecidas. La explicación lingüística que se le suele dar es la disimilación de la velar que se conserva en este caso de forma aspirada y el ejemplo más usual es el diminutivo de *migaja*, *migajita* [mihita] (González, 1992: 54; Zamora, 1989:317).

En relación con el fonema /x/, en las zonas en las que se aspira este fonema fricativo velar sordo ha nacido un fonema nuevo que ha desplazado al originario. Estas zonas se pueden dividir en (González, 1992:55):

- la zona de aspiración de palabras con jotas o con las letras *ge*, *gi* no contempla en su sistema consonántico el fonema /x/ pero sí el fonema /h/;
- en las zonas en las que el caso es el contrario con algunas matizaciones: el fonema es /x/, pero posee dos realizaciones fonéticas [x] o [h] según la situación o el contexto.

La aspiración de /x/ la realizan todos los hablantes y da lugar a diversos alófonos: sordo en posición inicial; sonoro en posición intervocálica o ante consonante sonora; con diversos puntos de articulación, habitualmente faríngeo, pero condicionado por el sonido que le sigue; variada tensión, más tenso en posición inicial que en posición intervocálica o implosiva y cero fonético en posición final absoluta. Incluso en algunos hablantes /x/ y /s/ han confluído en el mismo fonema aspirado, de tal forma que se han perdido los caracteres diferenciales de fonemas que distinguían palabras opuestas únicamente por ellos como por ejemplo en [ahuhta] *ajusta* o *asusta* (González, 1992:55-56; Zamora, 1989:297-298; Hualde, 2005:154-155).

5.7.2.3. Comparación de la aspiración en lengua española con la lengua inglesa y la lengua alemana

En los siguientes párrafos procederemos a comparar el fenómeno de la aspiración en la lengua española con el que aparece en la lengua inglesa y alemana ateniéndonos a varios parámetros en cuanto al fenómeno en sí, a los sonidos implicados, a la posición en la sílaba, al contexto fonológico y al valor del VOT (Laver, 1994; López y Rodríguez, 2001; O'Neill, 2009; Parrell, 2012; Torreira, 2007a, 2007b, 2012):

- a) Preaspiración frente a postaspiración: en la lengua española el fenómeno de aspiración que aparece en los casos descritos se denomina preaspiración. Se trata de un fenómeno fonético totalmente opuesto al de la aspiración sorda en lengua inglesa y alemana, no solo por la posición diferente que ocupan los segmentos (posición final de sílaba frente a posición inicial de sílaba) sino también por el orden secuencial que aparecen los diferentes segmentos (segmento sonoro + segmento sordo frente a segmento sordo + segmento sonoro). Sin embargo, en la variedad dialectal andaluza occidental, existen casos en los que los sonidos son simultáneamente pre y postaspirados.
- b) Posición de los segmentos: en la lengua española la mayoría de los sonidos preaspirados ocupan la posición final de sílaba o palabra, aunque existen algunos pocos que también ocupan la posición inicial de sílaba o palabra. En la lengua inglesa los sonidos oclusivos sordos que se postaspiran ocupan únicamente la posición inicial de sílaba o palabra, mientras que en la lengua alemana no solo se aspiran los sonidos oclusivos sordos en dicha posición sino también aquellos que aparecen en posición final de sílaba o palabra.
- c) Articulación de los sonidos aspirados: en la lengua española los sonidos preaspirados se articulan de varias formas como una fricativa glotal [h], se ensordecen, se geminan, se asimilan o se debilitan hasta incluso pueden desaparecer. En el caso de las consonantes oclusivas sordas aspiradas del inglés y del alemán estas se realizan como consonantes oclusivas acompañadas de una corriente extra de aire procedente de la laringe que aparece entre el momento de la oclusión y el inicio tardío de la sonoridad para el siguiente segmento. En el

Andaluz Occidental, sin embargo, los sonidos oclusivos sordos no solo se ven acompañados de sonidos preaspirados sino también son postaspirados al verse acompañados por esa corriente extra de aire que aparece en el período tras la oclusión y el comienzo retrasado de la sonoridad del siguiente segmento.

- d) Sonidos implicados: en la lengua española los sonidos que se ven afectados por la preaspiración son mayormente /s/ y /θ/, en algunos casos también pueden afectar a otras consonantes entre las que aparecen tanto consonantes oclusivas sordas como sonoras. En el Andaluz Occidental los sonidos postaspirados son únicamente las consonantes oclusivas sordas, al igual que en la lengua inglesa y en la lengua alemana.
- e) Contextos fonológicos: En el Andaluz Occidental las consonantes oclusivas sordas se postaspiran cuando aparecen tras /s/ realizada como fricativa glotal [h] tanto dentro de una palabra como en la frontera entre dos palabras. Sin embargo, tanto en la lengua inglesa como en la lengua alemana las consonantes oclusivas sordas nunca se aspiran cuando aparecen tras el fonema /s/.
- f) Valor del VOT: En el Andaluz Occidental, los sonidos postaspirados [p^h, t^h, k^h] presentan un valor del VOT menor, un 0,028 ms, frente al 0,074 ms de las consonantes oclusivas aspiradas inglesas en posición inicial de sílaba acentuada.

6. DISEÑO EXPERIMENTAL

En este capítulo se describirá en primer lugar el objetivo de nuestro estudio, analizar una serie de dificultades a las que se enfrentan nuestros sujetos a la hora de pronunciar con aspiración los sonidos oclusivos sordos y al producir simultáneamente los sonidos africados tanto de la lengua inglesa como de la lengua alemana. En segundo lugar se detallarán los objetivos específicos en cuanto a los factores que pueden contribuir a la influencia interlingüística, la finalidad del estudio de las interferencias y la aplicabilidad de las conclusiones de este estudio. Con el fin de alcanzar dichos objetivos se establecerán una serie de hipótesis en relación con el nivel de competencia lingüística general, con respecto a las actividades y pruebas realizadas, en cuanto a la similitud o diferencia entre las tres lenguas y por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3, que serán rechazadas o aceptadas tras la comprobación de los resultados obtenidos en el análisis de los datos (véase capítulo 7).

En el apartado de las características de la investigación comenzaremos detallando los motivos que han suscitado el interés por llevar a cabo dicha investigación y se pasará a describir los tipos de investigaciones que se llevan a cabo en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas aplicándolos a nuestro propio estudio. A continuación señalaremos las características de nuestra investigación basándonos en cuatro parámetros propuestos por Seliger y Shohamy (1989) en cuanto al enfoque y los objetivos del estudio, el grado de control y manipulación del contexto de la investigación y la recopilación de datos.

6.1. Objetivo general y objetivos específicos

La cuestión principal de nuestra investigación es conocer las dificultades a las que se enfrentan los sujetos con lengua materna española en la pronunciación de las consonantes oclusivas sordas y africadas tanto de su primera lengua extranjera (inglés), como de su segunda lengua extranjera (alemán) a la hora de producirlos en una serie de actividades de pronunciación guiadas como los pares mínimos, las oraciones o los textos como también en un ejercicio de producción libre como es la conversación.

El propósito del estudio de las interferencias no radica únicamente en intentar evitar problemas a la hora de aprender lenguas, sino también en reducir al máximo los posibles problemas que puedan aparecer, ya que el sentido de la comparación de lenguas es aportar facilidades para su aprendizaje. El estudio comparativo de dos lenguas y la sistematización por medio del análisis de errores de las posibles faltas que se cometen le sirven en primer lugar al autor de un método de aprendizaje, que obtiene pistas de cómo se adquiere una lengua y las estrategias que han de seguirse. En segundo lugar, le sirve al profesor que emplea dicho método y que por medio de las faltas conoce lo que avanza el alumno en conocimiento. Y en última instancia le sirve al alumno, ya que a él y en su ayuda van dirigidos todos los esfuerzos.

Por último, con el presente trabajo de investigación queremos conseguir que las conclusiones de la investigación puedan ser aplicadas a la labor docente de aquellos profesores que enseñen la lengua inglesa y la lengua alemana, así como les sean útil para los profesores que de forma más específica se dediquen a la enseñanza de fonética y fonología y de la pronunciación de estas lenguas.

6.2. Hipótesis

Con el fin de alcanzar dichos objetivos se establecerán una serie de hipótesis que serán rechazadas o aceptadas tras la comprobación de los resultados obtenidos en el análisis de los datos (véase capítulo 7). A continuación se detallarán estas hipótesis en los siguientes apartados.

6.2.1. Hipótesis en relación con el nivel de competencia lingüística general

En relación con el nivel de competencia lingüística general que posean los sujetos tanto en la lengua inglesa como en la lengua alemana establecemos las dos siguientes hipótesis:

- a) Los sujetos que muestren una competencia lingüística general más alta tendrán menos problemas cuando pronuncien con aspiración los sonidos oclusivos sordos ingleses y alemanes [p^h, t^h, k^h] como también a la hora de producir con

simultaneidad tanto los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] como los sonidos africados alemanes [pf, ts].

- b) Los sujetos que posean una menor competencia lingüística general tendrán mayor dificultad cuando pronuncien con aspiración los sonidos oclusivos sordos ingleses y alemanes [p^h, t^h, k^h] como también a la hora de producir con simultaneidad tanto los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] como los sonidos africados alemanes [pf, ts].

6.2.2. Hipótesis con respecto a las actividades y pruebas realizadas

Con respecto a las actividades de pronunciación realizadas en las que se incluyen diferentes ejercicios de pronunciación (pares mínimos, oraciones, textos y conversaciones) en distintas pruebas (pruebas iniciales y pruebas finales) se establecen las siguientes tres hipótesis:

- a) Los sujetos lograrán en las pruebas finales mejores resultados que en las pruebas iniciales, ya que cada sujeto recibe antes de la realización de su prueba final un tratamiento pedagógico específico sobre la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos ingleses y alemanes [p^h, t^h, k^h] como también sobre la producción simultánea tanto de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] como de los sonidos africados alemanes [pf, ts].
- b) Los sujetos realizarán menos errores en los ejercicios de pares mínimos que en las actividades con secuencias habladas (oraciones y textos) cuando pronuncien con aspiración los sonidos oclusivos sordos ingleses y alemanes [p^h, t^h, k^h] como también a la hora de producir simultáneamente tanto los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] como los sonidos africados alemanes [pf, ts], ya que la atención expresa a la forma que se presta en los pares mínimos produce mejoras inmediatas en la pronunciación de estos sonidos.
- c) En la conversación los sujetos tendrán mayores dificultades que en los demás ejercicios de pronunciación (pares mínimos, oraciones, textos) en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] de la lengua

inglesa y la lengua alemana como también en la producción simultánea de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] y los sonidos africados alemanes [pf, ts].

6.2.3. Hipótesis en cuanto a la similitud o diferencia entre las tres lenguas

En cuanto a la similitud o diferencia entre las consonantes oclusivas sordas y las consonantes africadas tanto de la lengua española como también de la lengua inglesa y la lengua alemana establecemos las siguientes hipótesis:

- a) Los sujetos tendrán menos dificultad cuando existan menores diferencias en los tres idiomas en cuanto a la articulación tanto de las consonantes oclusivas sordas como de los sonidos africados.
- b) Los sujetos tendrán mayor dificultad cuando existan mayores diferencias en los tres idiomas con respecto a la articulación tanto de las consonantes oclusivas sordas como de los sonidos africados.

6.2.4. Hipótesis por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3

En cuanto a la influencia que pueden ejercer tanto la lengua española (L1) como la lengua inglesa (L2) sobre la lengua alemana (L3) en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] y las consonantes africadas [pf, ts] se establecen las siguientes hipótesis:

- a) La influencia de la L1 es mayor que la influencia de la L2 sobre la L3 en cuanto a los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y los sonidos africados [pf, ts].
- b) La influencia de la L2 es mayor que la influencia de la L1 sobre la L3 con respecto a los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y los sonidos africados [pf, ts].

6.3. Características de la investigación

El interés por estudiar las consonantes oclusivas sordas y las consonantes africadas de la lengua alemana (L3) viene determinado por la propia experiencia docente al percatarse de la dificultad que implican estos sonidos a la hora de producirlos. Se ha querido saber el motivo de estas dificultades por lo que se ha decidido analizarlos de forma separada en la L3 (alemán), la L2 (inglés) y la L1 (español) de los sujetos para posteriormente realizar una comparación en estos tres idiomas y así poder establecer las diferencias y similitudes entre estas tres lenguas. Numerosos autores como por ejemplo Vicente (1985), Hualde (2005) o Finch y Ortiz-Lira (1982) indican que las áreas de dificultad que implican estos sonidos tanto en la lengua alemana como en la lengua inglesa son la aspiración que acompaña a los sonidos oclusivos sordos y la producción simultánea de los sonidos africados. En nuestro estudio nos hemos centrado en estas áreas de dificultad que afectan a dichos sonidos a la hora de analizar la producción oral de nuestros sujetos con el fin de poder determinar en qué medida pueden afectar a la inteligibilidad de la comunicación.

En el área de investigación sobre la adquisición de segundas lenguas se distinguen tres tipos diferentes de estudios que son las investigaciones básicas o puras, las investigaciones aplicadas y las investigaciones prácticas (Bisquerra, 1988:62-63; Latorre *et al.*, 2003:43; Seliger y Shohamy, 1989:17). Esta división alcanza una gran variedad de posibles materias y cuestiones desde modelos de constructos teóricos que explican la adquisición de segundas lenguas, como también los estudios sobre la aplicabilidad de los constructos teóricos lingüísticos a contextos actuales de adquisición lingüística, además de la utilización práctica de resultados teóricos y aplicados a la metodología de la enseñanza de idiomas y el aprendizaje lingüístico en el aula. Cada ámbito de investigación a menudo contribuye a la revisión del contenido y la estructura de las demás categorías como por ejemplo los resultados alcanzados en estudios aplicados pueden conducir a la revisión de las teorías en las investigaciones básicas, así la relación entre estos tres tipos de estudios no resulta ser unidireccional (Seliger y Shohamy, 1989:17). En los siguientes párrafos veremos que nuestro estudio se trata de una investigación aplicada al pretender analizar una serie de constructos teóricos que implican tanto a los sonidos oclusivos sordos como a los sonidos africados en el proceso de adquisición de segundas lenguas y

que tiene como fin el contribuir a la mejora de la docencia en el campo de la fonético y fonología.

Aprender una lengua es una de las actividades intelectuales más extendidas del ser humano después de la adquisición de la lengua materna. No es de extrañar, por tanto, que las investigaciones en dicha área se hayan convertido en uno de los ámbitos más interesantes de la ciencia cognitiva. Debido a la complejidad del proceso de adquisición en segundas lenguas, no es posible abordar su investigación desde una sola perspectiva, más bien han de tenerse en cuenta las circunstancias en las que se ha llevado a cabo el estudio, como también la metodología empleada en la investigación, así como las herramientas utilizadas para estudiar la segunda lengua. Por la misma complejidad del proceso de adquisición en segundas lenguas y la variedad de las formas en las que se estudia es preciso establecer una serie de características con las que se puedan organizar los posibles enfoques, objetivos, diseños y métodos de obtención de datos en este campo. Seliger y Shohamy (1989:23-25) proponen cuatro parámetros que se relacionan entre sí y que además son interdependientes para establecer las características más destacadas de la investigación en el proceso de adquisición de segundas lenguas. Dos de los cuatro parámetros se centran en el nivel en el que se conceptualiza la investigación y comprende decisiones sobre el enfoque general para lograr el problema del estudio y el objetivo para el que se lleva a cabo dicho estudio. Los dos restantes parámetros afectan al nivel en el que las decisiones conceptuales tanto del enfoque como del propósito de la investigación se concretan o se aplican tanto al diseño de la investigación, como a la recopilación de los datos y su análisis. En el primer nivel, que afecta al nivel conceptual, se analizan las diferentes formas de abordar la complejidad de las segundas lenguas como un compuesto de varios elementos que puede estudiarse de forma separada o como un todo con partes integrantes. En este mismo nivel conceptual, el segundo parámetro concierne al objetivo o el propósito de la investigación que por una parte puede ser obtener datos acerca de un fenómeno en el ámbito de la adquisición de segundas lenguas que describan o descubran posibles patrones y relaciones entre los factores que la componen (estudios descriptivos o que generan hipótesis) o más bien se pretenden examinar unas hipótesis determinadas que predicen las relaciones entre los fenómenos que aparecen en el área de adquisición de segundas lenguas (estudios que examinan hipótesis). En el segundo nivel, que se define

como el nivel operativo, se plantean cuestiones acerca del control y la manipulación de los diferentes factores en la investigación de la adquisición de segundas lenguas desde los enfoques que implican poco o ningún control como aquellos que controlan los factores que se han identificado. En este nivel operativo el cuarto parámetro afecta a cómo se definen, recogen y analizan los datos en los diferentes contextos de la adquisición de segundas lenguas para determinar los distintos procedimientos que se emplean para la recogida de datos y cómo estos se ven afectados por el enfoque, el propósito y el diseño de investigación.

Parámetro 1:	Enfoques sintéticos y analíticos
Parámetro 2:	Objetivos heurísticos y deductivos
Parámetro 3:	Grado de control y manipulación del contexto de la investigación
Parámetro 4:	Datos y recopilación de datos

Figura 12. Los cuatro parámetros en la investigación de segundas lenguas según Seliger y Shohamy (1989:41).

6.3.1. Enfoques sintéticos y analíticos

Existen dos formas de abordar el estudio de un área que posee varias partes que la componen, por un lado se trata de tener en cuenta todas las partes como un todo o la gran mayoría de las mismas con el fin de obtener una visión más clara de las posibles relaciones entre sus componentes (enfoque sintético/ holístico) o más bien identificar pequeñas partes de ese todo para estudiarlos detenidamente y con minuciosidad tratando de ajustar esas pequeñas partes dentro de ese todo (enfoque analítico/ constituyente) (Seliger y Shohamy, 1989:25-29). En cuanto a nuestro estudio se han seleccionado unos determinados sonidos que son las consonantes oclusivas sordas aspiradas y las consonantes africadas tanto de la L2 (inglés) como de la L3 (alemán) con el fin de poder determinar los posibles errores que cometen los sujetos a la hora de producir estos sonidos en pares mínimos, oraciones, textos y en una conversación. Nuestra investigación exhibe, por tanto, un enfoque analítico/ constituyente al formar parte estas consonantes de los sistemas fonológicos de cada una de las lenguas, que se estudian de una forma específica

e independiente con el fin de establecer las características fonético-fonológicas de las mismas y para posteriormente proceder a comparar estos sonidos en los tres idiomas y así poder determinar tanto las similitudes como las diferencias entre las tres lenguas.

6.3.2. Objetivos heurísticos y deductivos

El segundo parámetro concierne al objetivo o el propósito de la investigación. Un estudio cuyos objetivos pretenden descubrir o describir los patrones y las relaciones a identificar en cuanto a algún aspecto o aspectos de segundas lenguas con el fin de generar hipótesis acerca del tema que se estudia se define como una investigación heurística o una investigación inductiva. Sin embargo, aquel estudio cuyo objetivo es examinar una serie de hipótesis específicas sobre segundas lenguas con el fin de desarrollar una teoría sobre el fenómeno en cuestión se define como una investigación deductiva (Bisquerra, 1988: 61-62; Seliger y Shohamy, 1989:29-32). En nuestro estudio hemos establecido en los apartados anteriores (véase “6.1. Objetivo general y objetivos específicos” y “6.2. Hipótesis”) un objetivo general y varios objetivos específicos que pretendemos lograr a través del análisis de una serie de hipótesis que se rechazarán o aceptarán una vez que se hayan comprobado los resultados alcanzados en el análisis de los datos de la producción lingüística de los aprendices. Consideramos que nuestro estudio se define como una investigación deductiva porque las hipótesis se basan en teorías formuladas en los constructos teóricos que versan sobre el proceso de adquisición de segundas lenguas y que nosotros aplicamos a nuestro propio estudio pretendiendo comparar los resultados de los estudios alcanzados por estas teorías con los que se logran en nuestra propia investigación.

6.3.3. Grado de control y manipulación del contexto de la investigación

Todo estudio implica algún tipo de control o manipulación de los factores del contexto a analizar como la selección de los comportamientos que se van a observar o la recopilación de datos para un análisis posterior. Este tercer parámetro debería considerarse como un continuo en el que existen posiciones intermedias que pueden exhibir características de un extremo u otro, así, en un extremo de este parámetro nos encontramos con diseños que

de forma intencionada exhiben poco control, manipulación o restricción del contexto a analizar (investigaciones cualitativas) y en el otro extremo aparecen diseños de investigaciones que metodológicamente manipulan y controlan varios componentes en el contexto de la investigación tales como un tratamiento experimental, el tipo y el número de sujetos que participan, así como el lugar y el momento precisos en los que los sujetos van a intervenir (investigaciones cuantitativas) (Bisquerra, 1988:63-64; Larsen-Freeman y Long, 1991:14-15; Latorre *et al.* 2003:45-46; Seliger y Shohamy, 1989:32-33). En cuanto al grado de control y manipulación del contexto de investigación se distinguen cuatro factores que se describen desde el punto de vista del grado de relación (de bajo a alto grado) con los que se aplican al diseño de la investigación como la restricción del alcance y el objeto del estudio, el control de las variables, la atención a la forma y la subjetividad del investigador (Seliger y Shohamy, 1989:32-37). Estos cuatro factores se relacionan entre sí ya que un alto grado en uno de ellos implica un alto o bajo grado en otro factor como por ejemplo un alto grado en la restricción del alcance y el objeto implica también un alto grado en el control de las variables, pero un bajo nivel en la subjetividad del investigador a la hora de interpretar los datos. Si aplicamos estos cuatro factores a nuestro estudio podemos indicar que en nuestra investigación se ha restringido el objeto de investigación a las consonantes oclusivas sordas y las consonantes africadas tanto de la lengua española, la lengua inglesa y la lengua alemana. Se describen en nuestro estudio estos sonidos en cada uno de los idiomas y se comparan entre ellos para determinar las similitudes y las diferencias que puedan existir entre las tres lenguas. A continuación se ha analizado la producción oral de 21 sujetos produciendo estos sonidos en una serie de ejercicios de pronunciación con el fin de poder detectar los errores que podrían cometer los mismos en cuanto a la ausencia de aspiración en las oclusivas sordas inglesas y alemanas, como también a la producción aislada de las consonantes africadas. A través del análisis de los errores se ha pretendido determinar el grado que podría ejercer tanto el nivel de competencia lingüística tanto en la L2 como en la L3, así como la influencia de la L1 y la L2 en la adquisición de los sonidos de la L3. En nuestro estudio se han realizado dos pruebas idénticas con ejercicios de pronunciación de pares mínimos, oraciones, textos y una conversación. Antes de llevar a cabo la primera prueba en cada sujeto este no sabía nada acerca de los sonidos que se iban a evaluar ni tampoco sus reglas fonéticas y fonológicas. Sin embargo, en las segundas pruebas antes de proceder a la grabación de

los sujetos se les ha informado a cada uno sobre los sonidos objeto de estudio como también acerca de las reglas fonéticas y fonológicas que se pretendían estudiar. Las grabaciones son analizadas por una persona que es la que ha determinado si existe presencia o ausencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos y si los sonidos africados son producidos de forma simultánea. De esta forma se han comparado los resultados logrados por la primera prueba con aquellos alcanzados en la segunda prueba con el fin de determinar si la atención a la forma y el conocimiento de las reglas fonéticas fonológicas influyen de forma positiva en los resultados alcanzados. Una vez aplicados estos cuatro factores que se relacionan con el grado del control y la manipulación del contexto de investigación a nuestro propio estudio podemos afirmar que nuestra investigación exhibe un nivel alto en la restricción del alcance y el objeto del estudio, como también en el control de las variables y en la atención a la forma, pero muestra un nivel bajo en la subjetividad del investigador a la hora de interpretar los datos.

6.3.4. Datos y recopilación de datos

En el ámbito de segundas lenguas existe una relación de dependencia entre el enfoque (sintético o analítico), el propósito (heurístico o deductivo), el grado de atención y control del diseño de la investigación y la obtención de los datos. Todos estos parámetros se relacionan entre sí y dependen unos de otros. Sin embargo, el parámetro cuatro es probablemente la manifestación más evidente de la relación entre el nivel conceptual y el nivel operativo, ya que tanto el enfoque, el objetivo como el diseño de la investigación se expresan teniendo en cuenta qué datos se consideran importantes y la forma en la que estos datos se recogen y analizan (Seliger y Shohamy, 1989:37-40). Los datos que analizamos en nuestro estudio son los errores que comete un único grupo formado por 21 aprendices a la hora de pronunciar una serie de ejercicios de pares mínimos, oraciones, textos y una conversación en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos y la producción simultánea de los sonidos africados tanto en la lengua inglesa como en la lengua alemana. Una vez analizados estos errores se comprueba si el nivel de competencia lingüística de los sujetos tanto en su L2 como en su L3, las actividades y pruebas realizadas, como también las similitudes o diferencias entre las tres lenguas, así como la posible influencia que puedan ejercer tanto la L1 como la L2 en el proceso de adquisición

de los sonidos de la L3 inciden de forma positiva o negativa en la producción de estos errores. Los datos de nuestro estudio se recopilan por medio de dos grabaciones realizadas a cada uno de los sujetos que corresponden a la prueba inicial y a la prueba final de las actividades de pronunciación. Cada grabación se analiza de forma individual y se anotan los errores cometidos por cada uno de los sujetos en sus diferentes pruebas (véase los anexos V y VI para la lengua inglesa y los anexos VII y XIX para la lengua alemana) en cuanto a la ausencia de aspiración de los sonidos oclusivos sordos y la producción aislada de los sonidos africados ingleses y alemanes. Por tanto, creemos que nuestro estudio exhibe una alta explicitud en cuanto a los datos a analizar y la recopilación de los mismos porque los datos a estudiar proceden de las grabaciones de los sujetos de las actividades de pronunciación en dos pruebas distintas y que se anotan para su posterior análisis.

Una vez descritos estos cuatro parámetros y aplicados a nuestro propio estudio podemos concluir que nuestra investigación exhibe un enfoque analítico/ constituyente con objetivos deductivos y un alto nivel tanto en el control y manipulación del contexto de la investigación como en la explicitud de la recopilación de los datos, elementos característicos de un diseño de investigación experimental (Bisquerra, 1988:149-150; Latorre *et al.* 2003:106; Seliger y Shohamy, 1989:136):

Diseño de la investigación experimental	
1. Sintético/holístico constituyente	-----x---
2. Heurístico	-----x-----
3. Nivel de control y manipulación: bajo	-----x-----
4. Nivel de explicitud de la recopilación de los datos: bajo	-----x-----

Figura 13. La investigación experimental y los parámetros de investigación según Seliger y Shohamy (1989:136).

Todos los enfoques experimentales implican el control y la manipulación de tres componentes básicos del experimento: los sujetos, el tratamiento y la medición de ese tratamiento (Seliger y Shohamy, 1989: 136-138). En nuestro estudio los sujetos son 21

aprendices que son sometidos a una primera prueba de diferentes actividades de pronunciación sin indicación alguna con respecto a los sonidos que se van a evaluar, ni la regla de pronunciación a seguir. Posteriormente se les aplica una segunda prueba que es igual a la anterior a excepción de que los sujetos reciben la información sobre qué sonidos se van a evaluar y también se les explica las pertinentes reglas de pronunciación que afectan a dichos sonidos. Cada sujeto se graba en dos sesiones individuales que corresponden a la prueba inicial y a la prueba final respectivamente. En una sola prueba se graban tanto los ejercicios de pronunciación en pares mínimos, oraciones, textos y una conversación primeramente de la lengua alemana y acto seguido aquellos correspondientes a la lengua inglesa. A la hora de analizar las grabaciones se van anotando los errores que cometen los sujetos en cuanto a la ausencia de aspiración de los sonidos oclusivos sordos y la producción no simultánea de los sonidos africados en ambas pruebas y se comparan los resultados logrados por la primera prueba con aquellos alcanzados en la segunda prueba con el fin de determinar si la atención a la forma y el conocimiento de las reglas fonéticas fonológicas influyen de forma positiva en los resultados logrados. Con los errores analizados también pretendemos determinar el grado que podría ejercer tanto el nivel de competencia lingüística tanto en la L2 como en la L3, así como la influencia de la L1 y la L2 en la adquisición de los sonidos de la L3. Para ello se distinguen los resultados por niveles en ambos idiomas de un A1 a un A2 en la lengua alemana y de un B1 a un C1 en la lengua inglesa (véase “6.4.4. Cuestionario” para la descripción detallada de estos niveles).

6.4. Metodología

Este capítulo lo comenzamos describiendo los sujetos que participaron en nuestro estudio, la temporización en la que se han llevado a cabo las grabaciones y los instrumentos de medida empleados para analizar los errores de pronunciación de los sujetos. A continuación se describirá el cuestionario que cada sujeto ha rellenado por cada idioma en cuanto a sus datos personales y aquellas preguntas relativas a la adquisición de cada idioma. Por último se describirán las pruebas realizadas detallando la prueba de nivel en la lengua inglesa *Quick placement test*, como también cada uno de los ejercicios que se integran en las plantillas de los actividades de pronunciación por cada una de los idiomas

objeto de estudio (véase anexos V y VI correspondientes a las pruebas en lengua inglesa y los anexos VIII y XIX para las pruebas en lengua alemana).

6.4.1. Sujetos

Los sujetos que participaron en nuestro estudio son alumnos que cursaron el nivel A1 y A2 de lengua alemana en el Servicio de Idiomas de la Universidad de Córdoba, *Ucoidiomas*, durante el año académico 2008-2009. Las edades de los sujetos adultos oscilan entre 19 y 42 años y, como se ha mencionado en el capítulo 4, la edad es uno de los factores que influye en la pronunciación de los aprendices (Cenoz, 2001), ya que se considera que un aprendiz que adquiera una segunda lengua en la edad adulta es muy difícil que su pronunciación sea igual a la de un hablante nativo (Scovel, 1969, 1988; Tarone, 1987). En nuestro estudio no es preciso que los sujetos exhiban una pronunciación similar a la de un hablante nativo, sino que debe ser correcta con el fin de ser inteligibles y poder comunicarse con corrección en una lengua extranjera.

6.4.2. Temporización

Los sujetos se grabaron de forma individual y en sesiones diferentes fuera del horario de clases. Por cada sujeto se realizaron primeramente las grabaciones con respecto a la prueba inicial y con posterioridad aquellas referentes a la prueba final. Estas grabaciones se llevaron a cabo durante el año académico 2008-2009 desde el mes de diciembre hasta el mes de mayo (véase “anexo III Temporización”).

6.4.3. Instrumentos de medida

Para analizar la pronunciación de los sujetos no hemos empleado ningún tipo de análisis acústico sino juicios basados en impresiones generales por parte de una jueza hablante bilingüe alemán-español y con un nivel alto de conocimientos lingüísticos de la lengua inglesa. Los errores que se han percibido en la grabaciones en cuanto a la ausencia de pronunciación en las consonantes oclusivas sordas inglesas y alemanas [p^h, t^h, k^h] y en la producción simultánea de las consonantes africadas inglesas [tʃ, dʒ] y alemanas [pf, ts] se

han anotado en el corpus (véase anexos V y VI correspondientes a las pruebas en lengua inglesa y los anexos VIII y XIX para las pruebas en lengua alemana) que va a servir como base para nuestro análisis y poder así comprobar las hipótesis que se establecen en este estudio y cumplir con los objetivos del mismo (véase capítulo 6).

Con respecto al nivel de competencia lingüística general se tendrá en cuenta para nuestro estudio el nivel gramatical que cada alumno posea con el fin de distinguirlos en varios niveles. En la lengua inglesa se han agrupado los sujetos en diferentes niveles, nivel intermedio (A2-B1), nivel intermedio-alto (B2) y nivel avanzado (C1) según los resultados obtenidos en la prueba gramatical *quick placement test* del manual *Inside Out* o títulos oficiales que poseen, mientras que en la lengua alemana los sujetos ya se encontraban cursando los distintos niveles, nivel 1 (A1.1.), nivel 2 (A1.2.) y nivel 3 (A2.1.) en *Ucoidiomas* durante el curso académico 2008-2009. En cuanto a los niveles 2 y 3, los alumnos antiguos procedían de cursos anteriores de *Ucoidiomas* y los alumnos de nuevo ingreso habían sido sometidos antes del comienzo del curso a una prueba con preguntas gramaticales y comprensión de textos, mientras que los alumnos del nivel 1 comenzaban el curso sin noción alguna o muy pocas nociones de la lengua alemana.

6.4.4. Cuestionario

Todos los sujetos complementaron un cuestionario para la lengua alemana y otro idéntico para la lengua inglesa (véase anexo I) en los que detallan en primer lugar los datos personales como el nombre y los apellidos, la profesión, el curso y la edad. A continuación contestaron a las preguntas sobre los años que llevan estudiando el idioma, dónde lo han estudiado y los métodos utilizados en clase por el profesorado. Además también hemos querido saber sobre qué destreza se ha hecho más hincapié durante el aprendizaje del idioma, si han estado en algún país de habla inglesa o alemana y si practican intercambios con personas nativas. Por último, se les ha preguntado también si intentan mejorar de alguna forma su nivel del idioma y si dominan otros idiomas indicando el nivel.

En cuanto a las respuestas obtenidas en los cuestionarios primero resumiremos aquellas en relación con el apartado de los datos personales y a continuación aquellas obtenidas por cada idioma:

Datos personales:

En total son 21 sujetos de entre 19 y 42 años de lengua materna española y que dominan varias lenguas extranjeras de las cuales la lengua inglesa es la L2 y la lengua alemana hemos designado como L3 para nuestro estudio. Con respecto a la profesión desempeñada por los informantes tan solo uno es administrativo en la Universidad de Córdoba y todos los demás son estudiantes universitarios.

Lengua alemana:

9 de los informantes cursaron en el nivel A1 de alemán y el resto el nivel A2. Para la mayoría que cursaron el nivel A1 de alemán es el primer año que tuvieron contacto con la lengua alemana, solo un sujeto lo estudió durante sus estudios primarios y dos durante tres años en asignaturas de la licenciatura de Traducción e Interpretación. Gran número de los que cursaron el nivel A2 habían mantenido ya un contacto con la lengua alemana el curso anterior en el Servicio de Idiomas de la Universidad de Córdoba, *Ucoidiomas*, tres informantes disfrutaron de una beca *Erasmus* en Alemania durante el curso anterior y dos de ellos habían cursado alguna asignatura de alemán en la licenciatura de Filología Inglesa y en la de Traducción e Interpretación.

El método comunicativo ha sido el método más utilizado para la enseñanza del alemán y en general se ha hecho mayor hincapié en las destrezas orales que en las destrezas escritas.

La mayoría de los sujetos no ha estado nunca en un país de habla germana, exceptuando a aquellos informantes que disfrutaron de una beca *Erasmus* durante el curso académico anterior. Muy pocos informantes practican algún intercambio con personas nativas tan solo dos lo hacen con compañeros *Erasmus*.

Todos los informantes intentan mejorar su nivel de idioma viendo programas en la televisión, películas originales en alemán, lectura de revistas periódicos o libros, escribir cartas o correos electrónicos en alemán, escuchar la radio en alemán o música alemana.

Lengua inglesa:

Prácticamente todos los informantes empezaron en la enseñanza primaria con la lengua inglesa, exceptuando a un sujeto que solo lo ha estudiado durante un año al cursar la lengua alemana durante sus estudios primarios. Prácticamente todos los informantes siguen estudiando el idioma durante el curso académico 2008-2009: tres informantes son estudiantes de Filología Inglesa, cinco de Traducción e Interpretación, cinco sujetos cursaron asignaturas de lengua inglesa en la Facultad de Filosofía y Letras, un informante con clases particulares y tres en el Servicio de Idiomas de la Universidad de Córdoba, *Ucoidiomas*.

En cuanto al nivel de los sujetos, la mayoría de ellos posee un nivel intermedio (B1) o intermedio alto (B2) y siete un nivel avanzado (C1) de la lengua inglesa según la prueba de nivel gramatical *quick placement test* del manual *Inside Out* que realizaron o los títulos oficiales que poseen.

El método más utilizado en la enseñanza de la lengua inglesa ha sido el método gramatical y se ha hecho hincapié sobre todo en las destrezas de comprensión y producción escrita.

La mayoría de los sujetos ha estado alguna vez en algún país de habla inglesa, pero en períodos cortos que no superan el mes. Pocos informantes, tan solo cinco mantienen contacto directo y continuo con hablantes nativos de habla inglesa.

En general los sujetos mejoran su nivel de inglés con la lectura de revistas, periódicos o libros, viendo programas de televisión o el telediario en inglés, escuchando

la radio en inglés o música inglesa, además de escribir cartas y correos electrónicos en lengua inglesa.

6.4.5. Pruebas

Los sujetos se sometieron a dos tipos de pruebas, una de nivel y otra de actividades de pronunciación. La prueba de nivel únicamente se ha realizado para la lengua inglesa (véase “anexo II prueba de nivel *Quick placement test*”) porque para el nivel de alemán se ha tomado como referencia el nivel de A1 y A2 en el que se encontraban cursando durante el año académico 2008-2009 en *Ucoidiomas*, el Servicio de Idiomas de la Universidad de Córdoba. Con respecto a la prueba de actividades de pronunciación se ha realizado una diferente para cada idioma los sonidos oclusivos sordos son los mismos en ambos idiomas pero se aspiran en posiciones distintas y los sonidos africados difieren en cada uno de los idiomas. Estos sonidos aparecen en una serie de actividades de pronunciación, que incluyen pares mínimos, oraciones y textos, extraídas de varios manuales ingleses (Bowler, Cunningham, Grafmann y Lemcke, 2005; Marks, 2007) y alemanes (Bunk, 2005:45-46; Frey, 1999: 51; Müller *et al.*, 2004:6-34; Perlmann-Balme y Schwalb, 1997:80; Middleman, 1996:54-57, 69, 72, 76). El último ejercicio de pronunciación es una conversación entre el entrevistador y el sujeto con una serie de preguntas preestablecidas extraídas del manual alemán *Optimal A1* (Müller *et al.* 2004) y traducidas al inglés para que sean similares en cada idioma.

6.4.5.1. Prueba de nivel

Como ya se ha mencionado con anterioridad, únicamente se ha realizado una prueba de nivel para la lengua inglesa, la prueba *quick placement test* del manual *Inside Out* que se divide en cinco partes correspondientes a los cinco niveles que existen en la serie de *Inside Out* (véase anexo II). En total son 60 preguntas de selección múltiple de las cuales solamente una de las cuatro respuestas ofrecidas es la correcta. En función de las respuestas correctas obtenidas se establecen los siguientes niveles: el nivel básico (A2), el nivel pre-intermedio (A2-B1), nivel intermedio (B1), el nivel intermedio-alto (B2) y el nivel avanzado (C1).

6.4.5.2. Ejercicios de pronunciación

Dentro de este apartado se describirán las actividades de pronunciación en cada idioma. Como ya se ha mencionado los sonidos oclusivos sordos son los mismos en ambos idiomas pero presentan aspiración en diferentes posiciones silábicas según el idioma. Los sonidos africados, sin embargo, aunque son diferentes para cada idioma deben pronunciarse de forma simultánea en ambos idiomas. En cada actividad de pronunciación se realizará para cada idioma un detalle de los sonidos objeto de estudio.

6.4.5.2.1. Ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa

Todos los ejercicios de pronunciación son actividades originales extraídos de diversos manuales (Bowler, Cunningham, Grafmann y Lemcke, 2005; Marks, 2007) y la conversación integra una serie de preguntas que son traducciones personales procedentes del manual alemán *Optimal* (Müller *et al.* 2004). En cada uno de estos ejercicios se exige la correcta pronunciación de unos determinados sonidos en diferentes posiciones y se respetará en cada caso lo que se exige en el ejercicio original. Las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] inglesas se aspiran siempre que aparezcan en posición de sílaba acentuada a diferencia de estos sonidos en lengua alemana que presentan aspiración tanto en sílaba acentuada, en sílaba no acentuada en posición inicial y media, como también en posición final. Las consonantes africadas inglesas que se incluyen en las actividades de pronunciación y que son objeto de estudio son [tʃ] y [dʒ], que deberán pronunciarse de forma simultánea para poder ser percibidos por el oyente como un único sonido.

Pares mínimos

Estos ejercicios de pares mínimos se dividen en cinco ejercicios distintos y en cada uno de ellos se exige la correcta pronunciación de unos diferentes sonidos. Los sujetos escuchan estos ejercicios de uno en uno con atención y tras cada uno de ellos se graba la producción de los mismos. A continuación se describen los ejercicios en detalle:

6. Diseño experimental

- a) en el primero se contrastan los fonemas oclusivos /p/ y /b/ en posición inicial de sílaba acentuada. En total son cuatro pares mínimos en los que el sonido bilabial sordo [p^h] debería presentar una fuerte aspiración para poder distinguirlo del sonido bilabial sonoro [b] porque en esta posición estos sonidos no se distinguen por su sonoridad, sino por la presencia de aspiración en el sonido bilabial sordo [p^h];
- b) en el segundo se contrastan los fonemas oclusivos /t/ y /d/ tanto en posición inicial de sílaba acentuada como en posición final. En total son cuatro pares mínimos, en los tres primeros el sonido alveolar sordo [t^h] debería presentar una fuerte aspiración para poder distinguirlo del sonido alveolar sonoro [d] porque en esta posición estos sonidos no se distinguen por su sonoridad, sino por la presencia de aspiración en el sonido alveolar sordo [t^h]. En el cuarto par mínimo aparecen los sonidos alveolares en posición final y se diferencian por el alargamiento de la vocal que le precede en el caso del sonido alveolar sonoro [d];
- c) en el tercero se contrastan los fonemas oclusivos /k/ y /g/ tanto en posición inicial de sílaba acentuada como en posición final. En total son cuatro pares mínimos, en dos de ellos el sonido velar sordo [k^h] debería presentar una fuerte aspiración para poder distinguirlo del sonido velar sonoro [g] porque en esta posición estos sonidos no se distinguen por su sonoridad, sino por la presencia de aspiración en el sonido velar sordo [k^h]. En otros dos pares mínimos aparecen los sonidos velares en posición final y se diferencian por el alargamiento de la vocal que le precede en el caso del sonido velar sonoro [g];
- d) en este último ejercicio aparecen seis fonemas africados sordos /tʃ/ y seis fonemas africados sonoros /dʒ/ que se distinguen en sílaba acentuada por la presencia de una leve aspiración en el sonido africado sordo [tʃ] y en posición final por el alargamiento de la vocal precedente en el caso del sonido africado sonoro [dʒ]. Estos sonidos africados además deberán producirse de forma simultánea como un único sonido para su correcta percepción por parte de un hablante nativo.

Oraciones

Los ejercicios de pronunciación en oraciones se presentan en cuatro series distintas, que se escuchan de forma individual y tras cada serie se procederá a la grabación de la producción de los sujetos. Describiremos a continuación cada serie en detalle:

- a) en la primera serie se presentan cuatro oraciones en las que aparece el sonido oclusivo bilabial aspirado [p^h] en posición inicial de sílaba acentuada en seis ocasiones;
- b) en la segunda serie en las seis oraciones aparece el sonido oclusivo alveolar aspirado [t^h] en cuatro ocasiones en posición inicial de sílaba acentuada;
- c) en la tercera serie aparecen seis oraciones en las que el sonido oclusivo velar [k^h] presenta aspiración en dos casos en posición inicial de sílaba acentuada;
- d) en la cuarta serie, en las tres oraciones aparecen únicamente los sonidos africados sordos [dʒ], dos de ellos en sílaba acentuada y cinco en posición final, que en todas las posiciones deberán pronunciarse de forma simultánea como un único sonido.

Textos

Los ejercicios de pronunciación en textos se presentan en dos textos distintos, en los que se exige la correcta pronunciación de todos los sonidos objeto de estudio. Cada texto se escuchará entero y tras la escucha se procederá a la grabación de la producción de cada sujeto. A continuación se describirán los textos en detalle:

- a) en el primer texto aparecen en cuanto a los sonidos oclusivos sordos tres sonidos bilabiales [p^h], siete sonidos alveolares [t^h] y dos sonidos velares [k^h]. Con respecto a los sonidos africados únicamente aparece el sonido africano sonoro [dʒ] en una ocasión;
- b) en el segundo texto aparecen en relación con los sonidos oclusivos sordos cuatro sonidos bilabiales [p^h], tres sonidos alveolares [t^h] y tres sonidos velares [k^h]. En cuanto a los sonidos africados únicamente aparece el sonido africano sordo [tʃ] en un caso.

Conversación

En la conversación el entrevistador realiza una serie de preguntas que el informante responderá de la forma más adecuada. La conversación se grabará desde el principio y en la producción del sujeto se analizará la correcta pronunciación tanto de los sonidos aspirados oclusivos [p^h, t^h, k^h] en posición de sílaba acentuada, como la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ] y [dʒ]. En cada conversación aparecerá un número distinto de estos sonidos para cada sujeto y por cada prueba inicial o prueba final. Los errores que cometen los sujetos en la conversación se verán reflejados en las transcripciones de cada uno de ellos en cada prueba integradas en los anexos V y VI. A continuación describiremos las preguntas que son traducciones personales de las que aparecen en lengua alemana:

- a) en el primer apartado se le plantea al sujeto una serie de preguntas acerca de sus datos personales. Son preguntas directas a las que el informante responde con respuestas cortas;
- b) en el segundo apartado el sujeto tendrá que describir un camino sobre un plano de una ciudad;
- c) en el tercer apartado se le realizará un serie de preguntas directas sobre sus gustos musicales a las que responderá con respuestas cortas;
- d) en el último apartado se le pedirá que describa su rutina diaria.

6.4.5.2.2. Ejercicios de pronunciación en lengua alemana

Igual que en la lengua inglesa, todos los ejercicios de pronunciación son ejercicios originales (Bunk, 2005:45-46; Frey, 1999: 51; Müller *et al.*, 2004:6-34; Perlmann-Balme y Schwalb, 1997:80; Middleman, 1996:54-57, 69, 72, 76) y la conversación integra una serie de preguntas procedentes del manual alemán *Optimal* (Müller *et al.* 2004). En cada uno de ellos se exige la correcta pronunciación de unos determinados sonidos en diferentes posiciones y se respetará en cada caso lo que se exige en el ejercicio original.

En cuanto a las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h], compararemos en todos los ejercicios de pronunciación en primera instancia los sonidos dentro de una misma posición, para luego comparar las diferentes posiciones entre sí. En cuanto a la posición de sílaba no acentuada haremos la distinción entre posición inicial de palabra y posición media de palabra, porque en esta última posición los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] también se aspiran en lengua alemana a diferencia de la lengua inglesa (véase el apartado “5.7.2. Diferencias y similitudes entre las tres lenguas” dentro del epígrafe “5.7. Aspiración”). Haremos esta distinción en todos los ejercicios de pronunciación exceptuando los pares mínimos porque en ellos únicamente aparecen los contrastes en posición media de palabra. Sin embargo, con respecto a la posición de sílaba acentuada no se hará esta distinción al coincidir la presencia de aspiración en ambos idiomas tanto a comienzo como en posición media de palabra. Las consonantes africadas alemanas son diferentes a las consonantes africadas inglesas. Las que se incluyen en las actividades de pronunciación y que son objeto de estudio son [pf] y [ts], que deberán pronunciarse de forma simultánea en cada posición para poder ser percibidas de forma correcta por el oyente nativo.

Pares mínimos

Estos ejercicios de pares mínimos se dividen en seis ejercicios distintos y en cada uno de ellos se exige la correcta pronunciación de unos diferentes sonidos. Los sujetos escuchan estos ejercicios de uno en uno con atención y tras cada uno de ellos se graba la producción de los mismos. A continuación se describen los ejercicios en detalle:

- a) en el primero se contrastan los fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ y los fonemas oclusivos sordos /p, t, k/ en posición inicial de sílaba acentuada. Tenemos en total nueve pares mínimos en los que los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] (tres de cada sonido) deberían presentar una fuerte aspiración para poder distinguirlos de los sonidos oclusivos sonoros [b, d, g] porque en esta posición estos sonidos no se distinguen por su sonoridad, sino por la presencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h];

- b) en el segundo ejercicio también se contrastan los fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/ y los fonemas oclusivos sordos /p, t, k/ pero en posición inicial de sílaba no acentuada en posición media de palabra. Análogamente al ejercicio anterior, tenemos nueve pares mínimos en los que los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] (también tres de cada sonido) se diferencian de los sonidos oclusivos sonoros [b, d, g] por la presencia de aspiración aunque en este caso esta es menor que en sílabas acentuadas;
- c) en el tercer ejercicio no existe contraste entre los fonemas oclusivos sordos /p, t, k/ y los fonemas oclusivos sonoros /b, d, g/, ya que estos no aparecen en posición final de sílaba o palabra. En los cinco primeros pares mínimos aparecen los sonidos aspirados [p^h, t^h, k^h] representados por las grafías *p, b, t, d, ck, g*. Los sujetos deberán pronunciar también las grafías *b, d, g* en posición final de palabra como sonidos aspirados [p^h, t^h, k^h]. En los siguientes cinco pares mínimos las grafías *b, d, g* también aparecen en el primer elemento del par mínimo siempre en posición final de palabra, por tanto, los sujetos deberán pronunciarlas igualmente como sonidos aspirados [p^h, t^h, k^h]. En el segundo elemento del par mínimo aparecen las grafías *b, d, g* siempre en posición media lo cual deben ser pronunciadas como sonidos oclusivos sonoros [b, d, g]. Por tanto, en total deberían aspirarse tres sonidos oclusivos bilabiales [p^h], cuatro sonidos oclusivos dentales [t^h] y tres sonidos oclusivos velares [k^h];
- d) en el cuarto ejercicio aparece el fonema africado /pf/ en los seis pares mínimos en posición inicial de sílaba tanto en posición inicial de palabra, en posición media, como en posición final. En los tres primeros pares se hace diferencia entre los fonemas /f/-/pf/ o /p/-/pf/, mientras que en los tres últimos aparecen seis fonemas africados /pf/ en posición inicial, media y final de palabra. Los sujetos deberán prestar especial atención en pronunciar todos los fonemas africados en los distintos ejercicios como un único sonido;
- e) en el último ejercicio aparecen series de tres palabras de las cuales las cinco primeras series se diferencian por los sonidos [s], [z] y [ʦ] y la última serie únicamente por los sonidos [s] y [ʦ]. Los sujetos deberán prestar especial atención en pronunciar los siete sonidos africados [ʦ] como un único sonido.

Oraciones

Los ejercicios de pronunciación en oraciones se presentan en cuatro series distintas, que se escuchan de forma individual y tras cada serie se procederá a la grabación de la producción de los sujetos. Describiremos a continuación cada serie en detalle:

- a) en la primera serie se presentan seis oraciones en las que aparecen las consonantes oclusivas sordas aspiradas [p^h, t^h, k^h] tanto en posición de sílaba acentuada como en posición de sílaba no acentuada:
 - de los seis sonidos bilabiales [p^h] cinco aparecen en posición de sílaba acentuada y uno en posición de sílaba no acentuada en posición media de palabra;
 - de los 13 sonidos dentales [t^h] siete aparecen en posición de sílaba acentuada y seis en posición de sílaba no acentuada, de los cuales uno en posición inicial de palabra y los restantes en posición media de palabra;
 - de los 13 sonidos palatales [k^h] nueve aparecen en posición de sílaba acentuada y cuatro en posición de sílaba no acentuada, de los cuales uno en posición inicial de palabra y los restantes en posición media de palabra.
- b) en la segunda serie también se presentan seis oraciones en las que aparecen las consonantes oclusivas sordas aspiradas [p^h, t^h, k^h] en posición final de palabra, de las cuales cuatro son sonidos oclusivos bilabiales [p^h], dos son sonidos oclusivos dentales [t^h] y ocho son sonidos oclusivos velares [k^h];
- c) en la tercera serie aparecen cinco consonantes africadas [pf] en posición media de palabra;
- d) en la última serie aparecen 12 consonantes africadas [ts] tanto en posición inicial de palabra como en posición media.

Textos

Los ejercicios de pronunciación en textos se presentan en cinco textos distintos, en los que se exige en cada uno la correcta pronunciación de un determinado sonido en unas posiciones concretas, respetando en cada caso el ejercicio original. Cada texto se

escuchará entero y tras la escucha se procederá a la grabación de la producción de cada sujeto. A continuación se describirán los textos en detalle:

- a) en el primer texto se analizará el sonido oclusivo bilabial [p^h] solamente en las posiciones de sílaba acentuada y sílaba no acentuada tanto en posición inicial como en posición media de palabra. De un total de 21 sonidos [p^h] aspirados, 15 aparecen en sílabas acentuadas y el resto en sílabas no acentuadas, de las cuales dos en posición inicial y cuatro en posición final de palabra;
- b) en el segundo se analizará el sonido oclusivo dental [t^h] también únicamente en las posiciones de sílaba acentuada y sílaba no acentuada tanto en posición inicial como en posición media de palabra. De un total de 25 sonidos [t^h] aspirados, 12 aparecen en sílabas acentuadas y el resto en sílabas no acentuadas, de las cuales tres en posición inicial y diez en posición final de palabra;
- c) en el tercero se analizará el sonido oclusivo velar [k^h] igualmente solo en las posiciones de sílaba acentuada y sílaba no acentuada tanto en posición inicial como en posición media de palabra. De un total de de 12 sonidos [k^h] aspirados, diez aparecen en sílabas acentuadas y el resto en sílabas no acentuadas, de las cuales uno en posición inicial y otro en posición final de palabra;
- d) en el cuarto se analizarán los tres sonidos africados [pf] que aparecen tanto en posición inicial como en posición media de palabra;
- e) en el último texto se analizarán los seis sonidos africados [ts] que aparecen tanto en posición inicial, media como también en posición final de palabra.

Conversación

En la conversación el entrevistador plantea una serie de preguntas que el informante responderá de la forma más adecuada. La conversación se grabará desde el comienzo y en la producción del sujeto se analizará la correcta pronunciación tanto de los sonidos aspirados oclusivos [p^h, t^h, k^h] en todas sus posiciones, como los sonidos africados [pf] y [ts]. En cada conversación aparecerá un número distinto de estos sonidos para cada sujeto y por cada prueba inicial o prueba final. Los errores que cometen los sujetos en la conversación se verán reflejados en las transcripciones de cada uno de ellos en cada

prueba integradas en los anexos VIII y IX. A continuación describiremos las preguntas que se dividen en los siguientes apartados:

- a) en el primer apartado se le plantea al sujeto una serie de preguntas acerca de sus datos personales. Son preguntas directas a las que el informante responde con respuestas cortas;
- b) en el segundo apartado el sujeto tendrá que describir un camino sobre un plano de una ciudad;
- c) en el tercer apartado se le realizará un serie de preguntas directas sobre sus gustos musicales a las que responderá con respuestas cortas;
- d) en el último apartado se le pedirá que describa su rutina diaria.

7. PRESENTACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se presentará primeramente el análisis estadístico en cuanto a los resultados obtenidos por cada actividad de pronunciación llevada a cabo tanto en la prueba inicial como en la prueba final, así como también por cada sonido objeto de estudio de la lengua inglesa y de la lengua alemana. En la interpretación de los resultados se realizarán una serie de resúmenes del apartado anterior, que se comentarán e interpretarán con el fin de servir de apoyo para las conclusiones del siguiente capítulo 8 y así poder ofrecer respuestas a las hipótesis planteadas dentro del capítulo 6. En este apartado se distinguirán los resúmenes por cada lengua objeto de estudio y dentro de cada idioma se ofrecerán una serie de resúmenes de los resultados alcanzados por los sujetos en los distintos niveles según el idioma, también de las actividades de pronunciación incluyendo ambas pruebas, así como de los sonidos analizados en este estudio.

7.1. Presentación de los resultados y análisis estadístico

En este apartado se presentarán los resultados alcanzados por los 21 sujetos en cuanto a las actividades de pronunciación (pares mínimos, oraciones, textos, conversación) llevadas a cabo tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Además también se ofrecerán los resultados logrados por cada sonido objeto de estudio de la lengua inglesa y con respecto a la lengua alemana se distinguirá en las consonantes oclusivas aquellos resultados obtenidos en los ejercicios de pronunciación de forma general y aquellos alcanzados en cada una de las posiciones silábicas.

7.1.1. Ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa

7.1.1.1. Resultados de pronunciación por actividad y prueba

En este apartado se presentarán los resultados que han obtenido los 21 sujetos en cada ejercicio de pronunciación tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Los datos alcanzados se visualizarán en una gráfica y se comentarán los porcentajes obtenidos en

7. Presentación y discusión de los resultados

cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada y la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ].

Prueba inicial

Pares mínimos

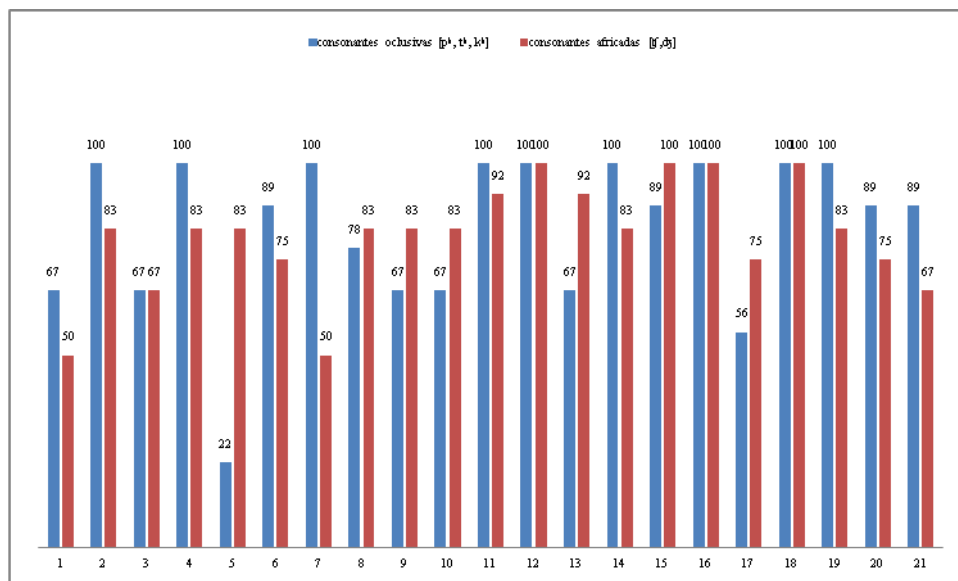


Figura 14. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba inicial.

Como se desprende de esta gráfica, en cuanto a las 9 consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] que aparecen en estos ejercicios, 9 sujetos han producido con aspiración todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos, 7 sujetos más de la mitad y un sujeto menos de la mitad de los sonidos. Con respecto a los 12 sonidos africados [tʃ, dʒ] que figuran en estos ejercicios, 4 sujetos han logrado producir de forma simultánea todos los sonidos, 2 sujetos prácticamente casi todos, 13 sujetos más de la mitad y 2 sujetos justo la mitad de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Oraciones

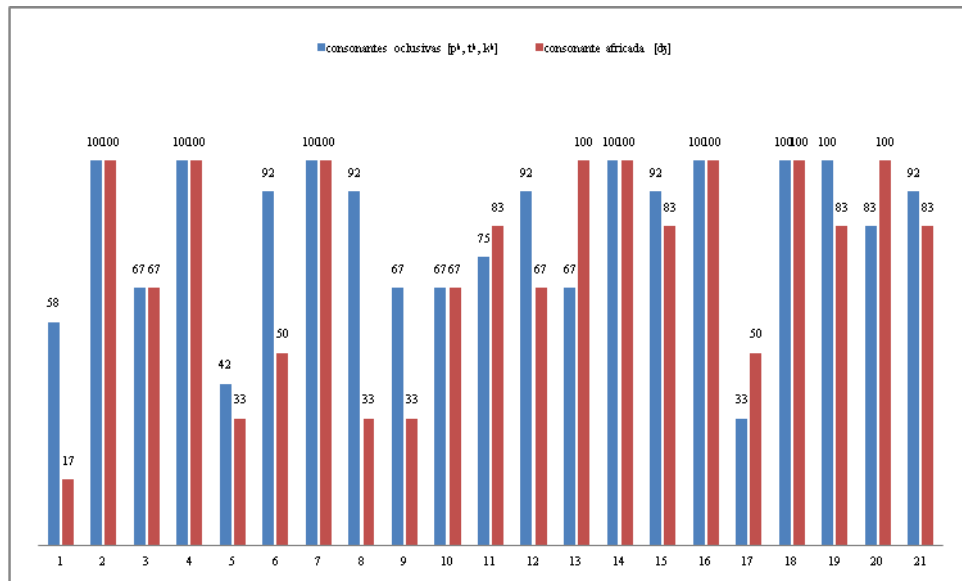


Figura 15. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba inicial.

A tenor de los resultados obtenidos en las oraciones y con respecto a las 12 consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] que figuran en estos ejercicios, 7 sujetos han pronunciado con aspiración todos los sonidos, 5 sujetos prácticamente casi todos, 7 sujetos más de la mitad y dos sujetos menos de la mitad de los sonidos. En cuanto a las 6 consonantes africadas [dʒ] que aparecen en estos ejercicios, 8 sujetos han logrado producir con simultaneidad todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos, 3 sujetos más de la mitad, 2 sujetos justo la mitad y cuatro sujetos menos de la mitad de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Textos

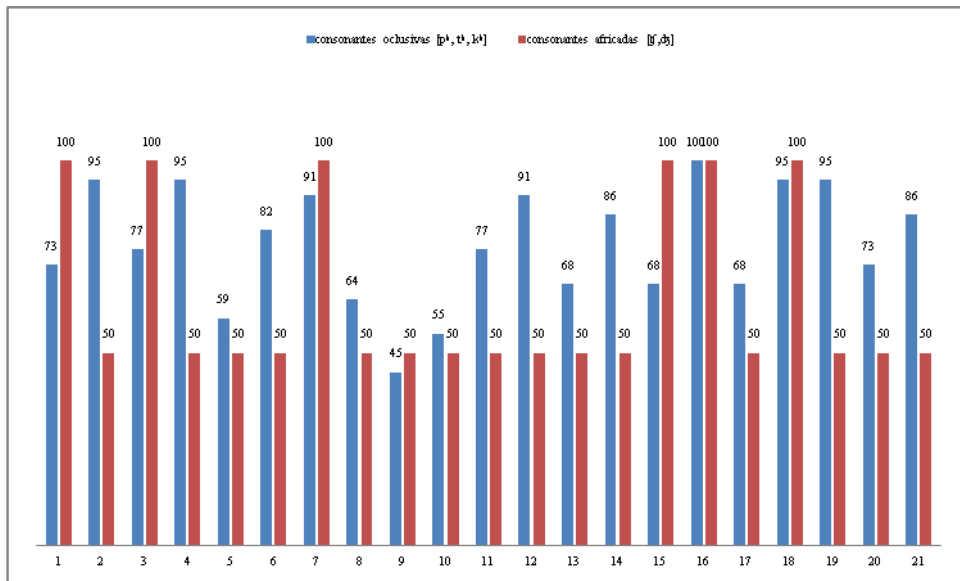


Figura 16. Resultados obtenidos en los textos de la prueba inicial.

Según los datos que podemos observar en esta gráfica de los textos, en cuanto a los 22 sonidos oclusivos [pʰ, tʰ, kʰ] que aparecen en ellos, un sujeto ha pronunciado con aspiración todos los sonidos, 6 sujetos prácticamente casi todos, 13 sujetos más de la mitad y un sujeto menos de la mitad de los sonidos. En relación con los 2 sonidos africados [tʃ, dʒ], 6 sujetos han producido de forma simultánea todos los sonidos y 15 sujetos la mitad de los mismos.

Conversación

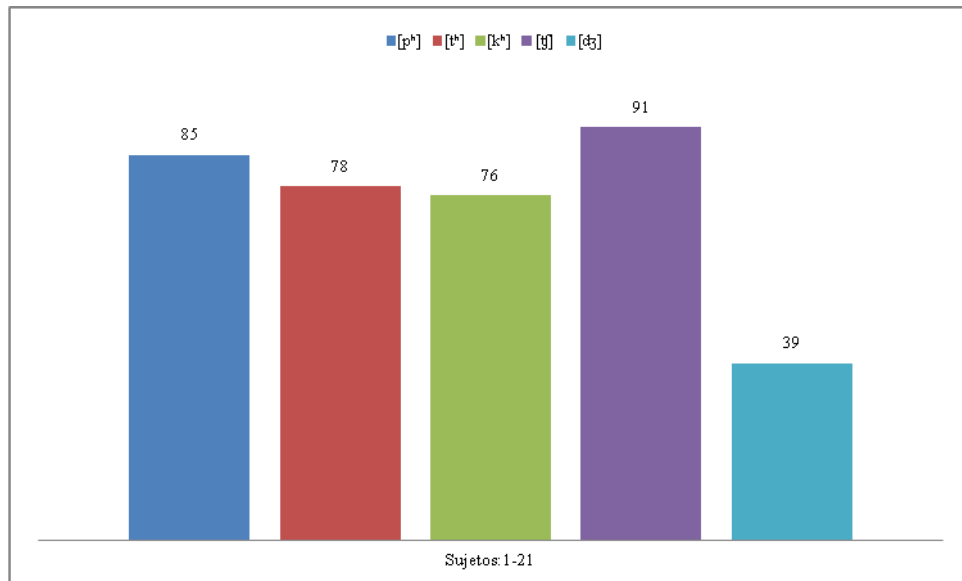


Figura 17. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba inicial.

Como podemos observar, en la presente gráfica se muestra un resumen de las consonantes objeto de estudio de una forma individualizada, al no aparecer todos los sonidos en cada una de las conversaciones. Con respecto a las consonantes oclusivas, 19 sujetos han logrado pronunciar con aspiración más del 80% de los sonidos bilabiales [pʰ] que aparecen. Todos los sujetos han conseguido producir con aspiración más del 70% tanto del sonido alveolar [tʰ], como del sonido velar [kʰ]. En cuanto a las consonantes africadas [tʃ] y [dʒ], 17 sujetos han logrado producir con simultaneidad casi todos los sonidos africados sordos [tʃ] que aparecen y todos los sujetos han conseguido pronunciar con corrección algo menos de la mitad de los sonidos africados sonoros [dʒ].

7. Presentación y discusión de los resultados

Prueba final

Pares mínimos

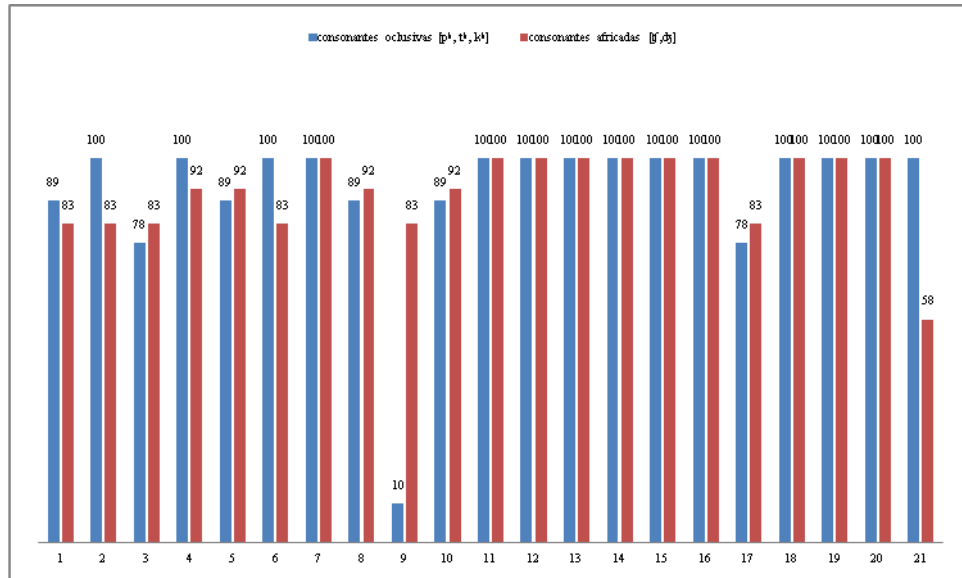


Figura 18. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba final.

Como se desprende de esta gráfica, en cuanto a las 9 consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] que aparecen en estos ejercicios, 14 sujetos han producido con aspiración todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos y 3 sujetos más de la mitad de los sonidos. Con respecto a los 12 sonidos africados [tʃ, dʒ] que figuran en estos ejercicios, 9 sujetos han logrado producir de forma simultánea todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos y 8 sujetos más de la mitad de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Oraciones

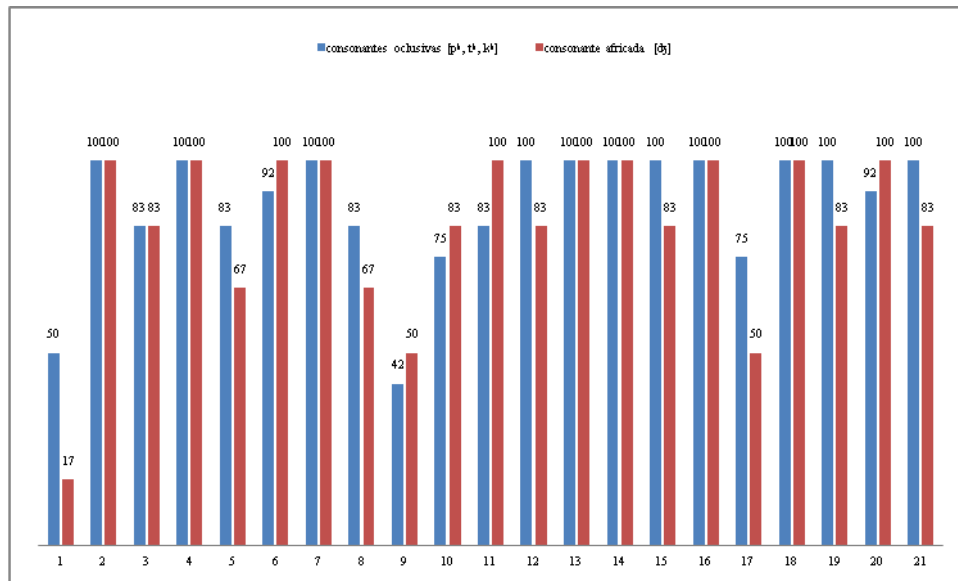


Figura 19. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba final.

A tenor de los resultados obtenidos en las oraciones y con respecto a las 12 consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] que figuran en estos ejercicios, 11 sujetos han pronunciado con aspiración todos los sonidos, 2 sujetos prácticamente casi todos, 7 sujetos más de la mitad, un sujeto exactamente la mitad y otro sujeto menos de la mitad de los sonidos. En cuanto a las 6 consonantes africadas [dʒ] que aparecen en estos ejercicios, 10 sujetos han logrado producir con simultaneidad todos los sonidos, 6 sujetos prácticamente casi todos, 2 sujetos más de la mitad, 2 sujetos justo la mitad y un sujeto menos de la mitad de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Textos

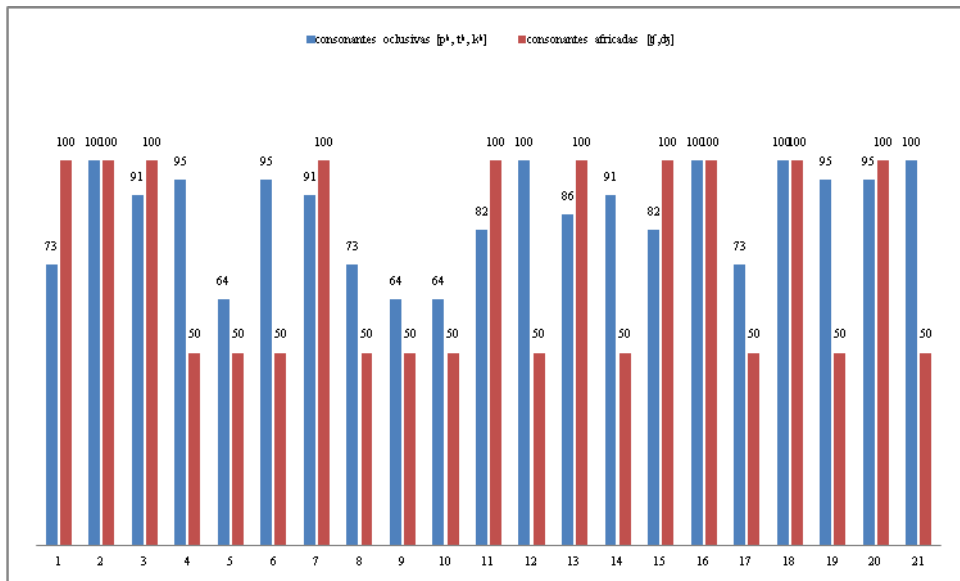


Figura 20. Resultados obtenidos en los textos de la prueba final.

Según los datos que podemos observar en esta gráfica de los textos, en cuanto a los 22 sonidos oclusivos [pʰ, tʰ, kʰ] que aparecen en ellos, 5 sujetos han pronunciado con aspiración todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos y 12 sujetos más de la mitad de los sonidos. En relación con los 2 sonidos africados [tʃ, dʒ], 10 sujetos han producido de forma simultánea todos los sonidos y 11 sujetos la mitad de los mismos.

Conversación

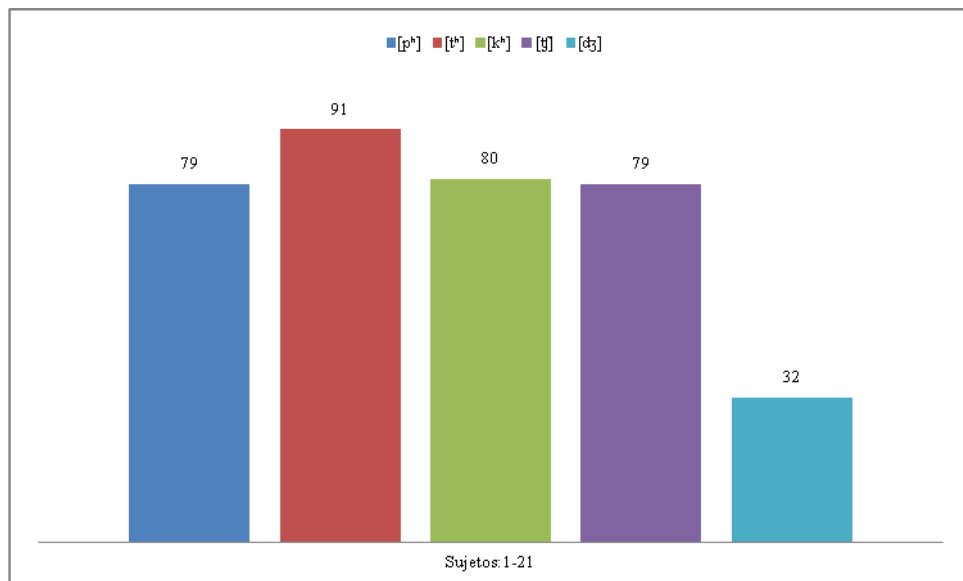


Figura 21. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba final.

Como podemos observar, en la presente gráfica se muestra un resumen de las consonantes objeto de estudio de una forma individualizada, al no aparecer todos los sonidos en cada una de las conversaciones. Con respecto a las consonantes oclusivas, 18 sujetos han logrado pronunciar con aspiración algo menos del 80% de los sonidos bilabiales [p^h] que aparecen. Todos los sujetos han conseguido producir con aspiración algo más del 90% de los sonidos alveolares [t^h] y exactamente un 80% de los sonidos velares [k^h]. En cuanto a las consonantes africadas [tʃ] y [dʒ], 17 sujetos han logrado producir con simultaneidad casi el 80% de los sonidos africados sordos [tʃ] que aparecen y todos los sujetos han llegado a pronunciar con corrección algo menos de la mitad de los sonidos africados sonoros [dʒ].

7.1.1.2. Resultados de pronunciación por sonidos

Dentro de este apartado se presentarán los resultados obtenidos por los 21 sujetos en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada y en los

7. Presentación y discusión de los resultados

sonidos africados [tʃ, dʒ] tanto de la prueba inicial como de la prueba final de forma resumida en las gráficas.

Pruebas iniciales

Consonante oclusiva bilabial sorda [p^h]

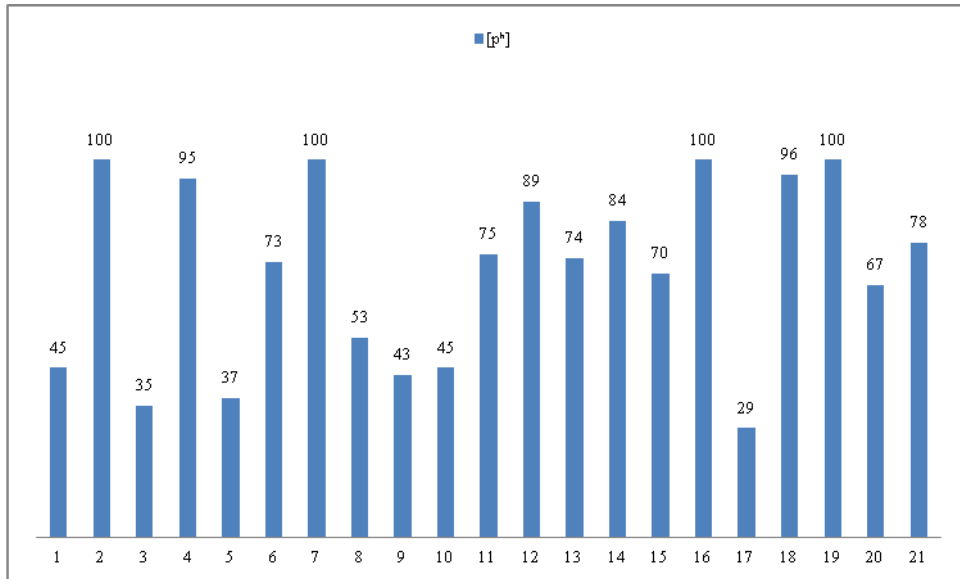


Figura 22. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h] de la prueba inicial.

Como podemos observar en la gráfica de los resultados obtenidos en el sonido oclusivo bilabial sordo [p^h], 4 sujetos han logrado pronunciar con aspiración todos los sonidos, 2 sujetos prácticamente casi todos, 9 sujetos más de la mitad y 7 sujetos menos del 50% de los sonidos.

Consonante oclusiva alveolar sorda [t^h]

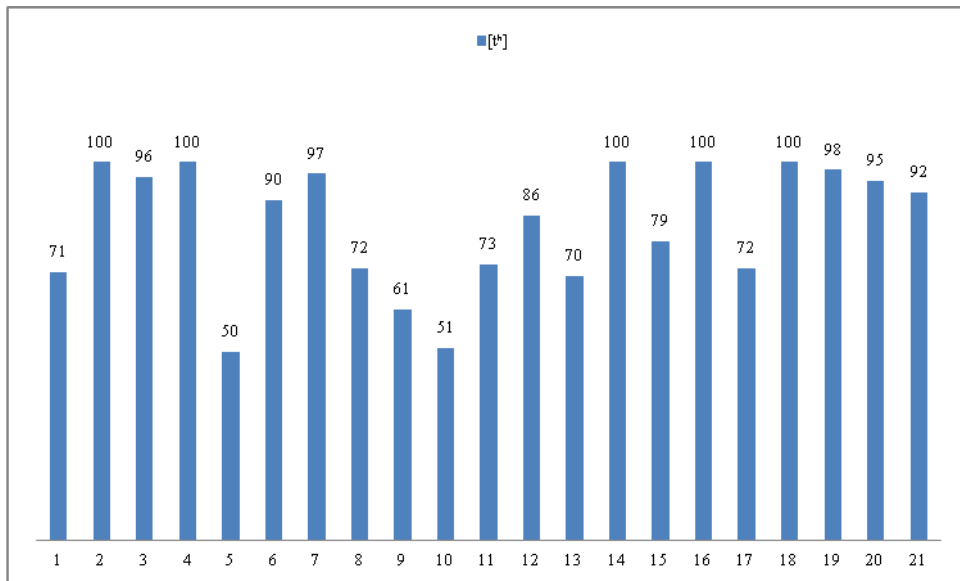


Figura 23. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] de la prueba inicial.

En esta gráfica del sonido oclusivo alveolar sordo [t^h] se puede apreciar que 5 sujetos han producido con aspiración todos los sonidos, 6 sujetos prácticamente casi todos, 9 sujetos más de la mitad y un sujeto justo el 50% de los sonidos.

Consonante oclusiva velar sorda [k^h]

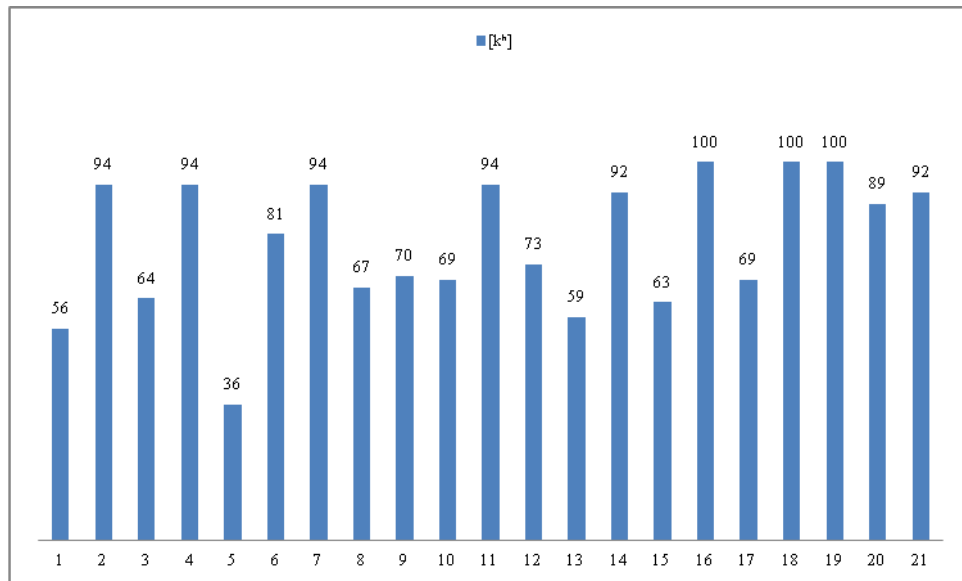


Figura 24. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k^h] de la prueba inicial.

Como se desprende de esta gráfica del sonido oclusivo velar sordo [k^h], 3 sujetos han conseguido pronunciar con aspiración todos los sonidos, 6 sujetos prácticamente casi todos, 11 sujetos más de la mitad y un sujeto menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante africana [tʃ]

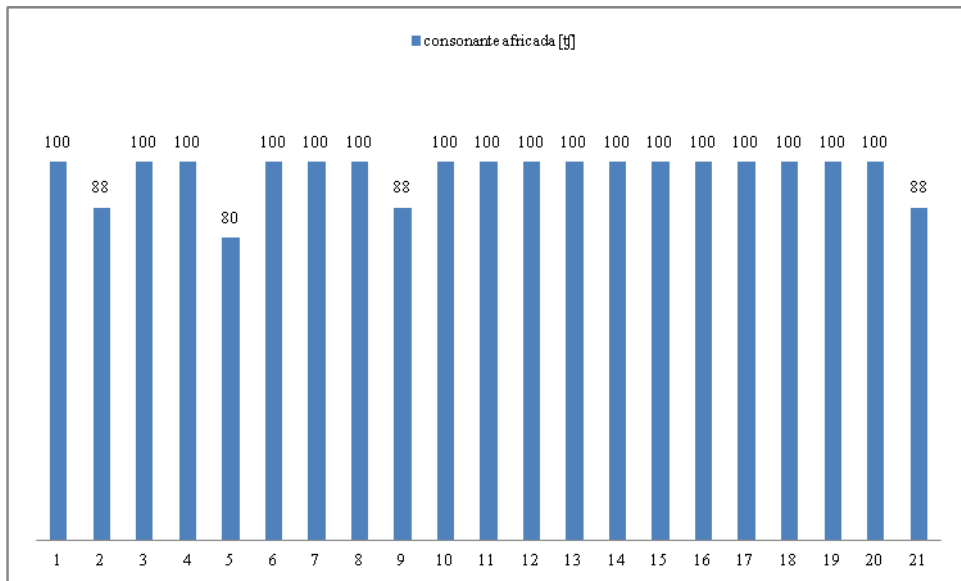


Figura 25. Resultados obtenidos en la consonante africana [tʃ] de la prueba inicial.

Como podemos observar en esta gráfica de la consonante africana [tʃ], 17 sujetos han producido con simultaneidad todos los sonidos, 3 prácticamente casi todos y un sujeto menos del 50% de los sonidos.

Consonante africada [dʒ]

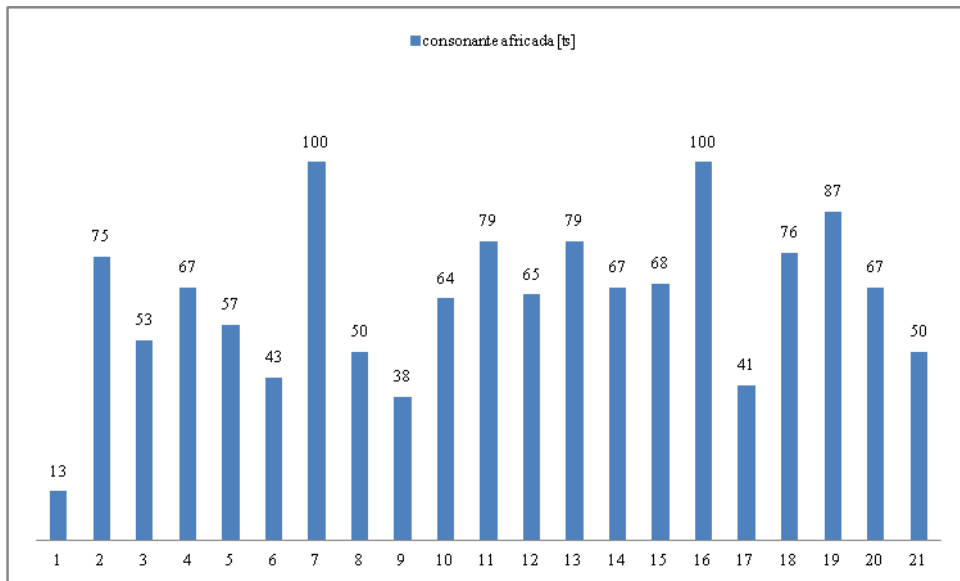


Figura 26. Resultados obtenidos en la consonante africada [dʒ] de la prueba inicial.

En esta gráfica de la consonante africada [dʒ] se puede apreciar que 2 sujetos han conseguido producir de forma simultánea todos los sonidos, 13 sujetos más de la mitad, 2 sujetos justo la mitad y 4 sujetos menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Pruebas finales

Consonante oclusiva bilabial sorda [p^h]

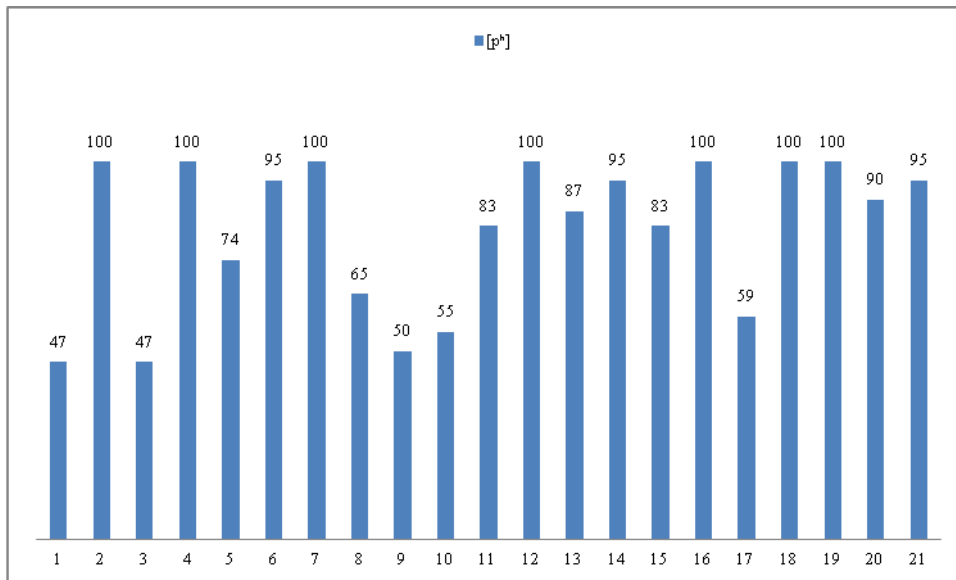


Figura 27. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h] de la prueba final.

Como podemos observar en la gráfica de los resultados obtenidos en el sonido oclusivo bilabial sordo [p^h], 7 sujetos han logrado pronunciar con aspiración todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos, 7 sujetos más de la mitad, un sujeto justo la mitad y 2 sujetos menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante oclusiva alveolar sorda [t^h]

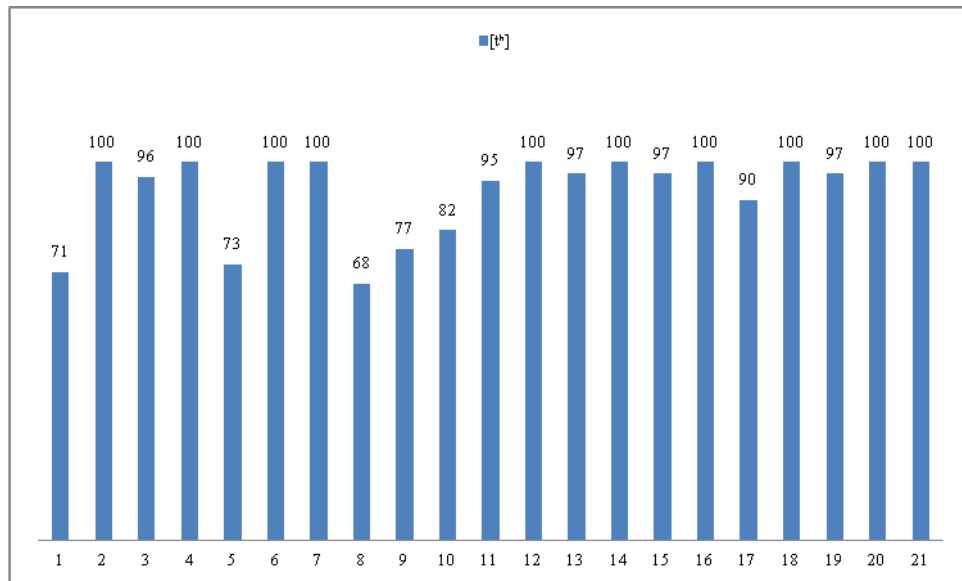


Figura 28. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] de la prueba final.

En esta gráfica del sonido oclusivo alveolar sordo [t^h] se puede apreciar que 10 sujetos han producido con aspiración todos los sonidos, 6 sujetos prácticamente casi todos y 5 sujetos más de la mitad de los sonidos.

Consonante oclusiva velar sorda [k^h]

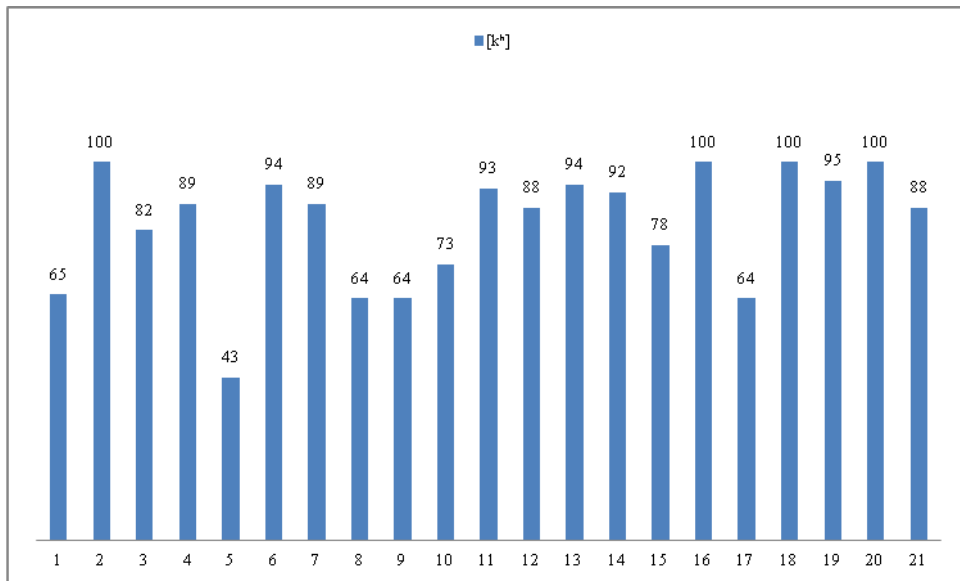


Figura 29. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k^h] de la prueba final.

Como se desprende de esta gráfica del sonido oclusivo velar sordo [k^h], 4 sujetos han conseguido pronunciar con aspiración todos los sonidos, 5 sujetos prácticamente casi todos, 11 sujetos más de la mitad y un sujeto menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante africana [ʃ]

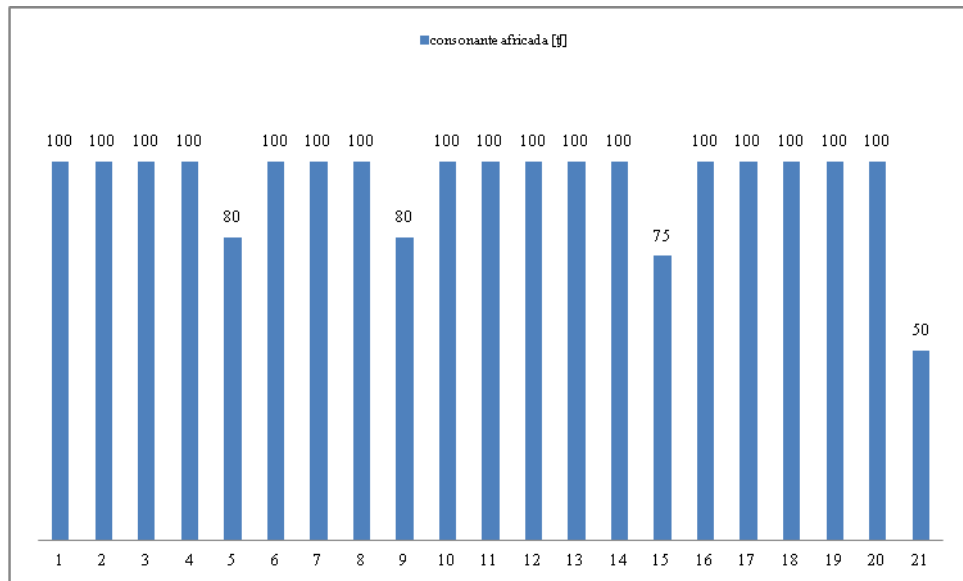


Figura 30. Resultados obtenidos en la consonante africana [ʃ] de la prueba final.

Como podemos observar en esta gráfica de la consonante africana [ʃ], 17 sujetos han producido con simultaneidad todos los sonidos, 3 sujetos más de la mitad y un sujeto justo el 50% de los sonidos.

Consonante africada [dʒ]

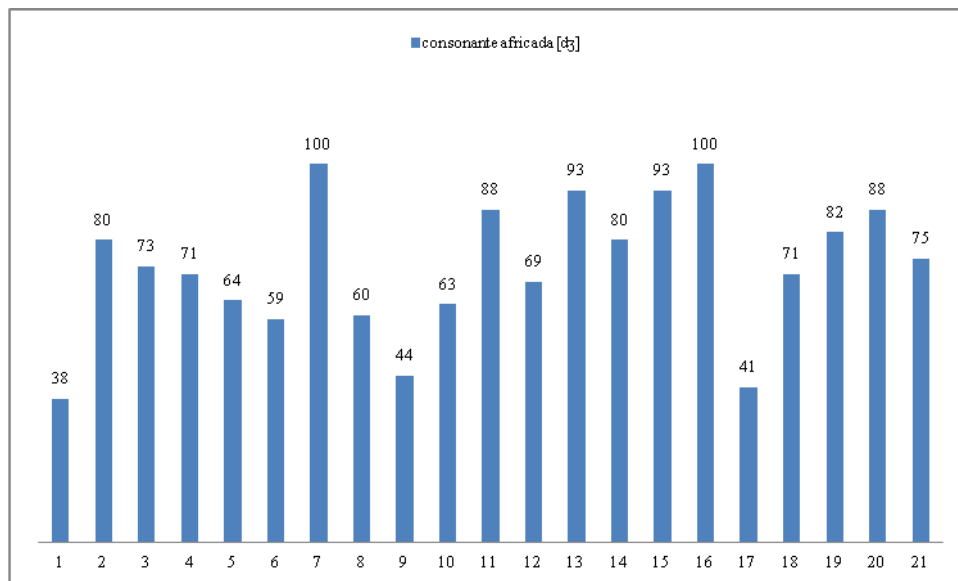


Figura 31. Resultados obtenidos en la consonante africada [dʒ] de la prueba final.

En esta gráfica de la consonante africada [dʒ] se puede apreciar que 2 sujetos han conseguido producir de forma simultánea todos los sonidos, 2 sujetos prácticamente casi todos, 14 sujetos más de la mitad y 3 sujetos menos del 50% de los sonidos.

7.1.2. Ejercicios de pronunciación de la lengua alemana

7.1.2.1. Resultados de pronunciación por actividad y prueba

En este apartado se presentarán los resultados que han obtenido los 21 sujetos en cada ejercicio de pronunciación tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Los datos alcanzados se visualizarán en una gráfica y se comentarán los porcentajes obtenidos en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts].

7. Presentación y discusión de los resultados

Prueba inicial

Pares mínimos

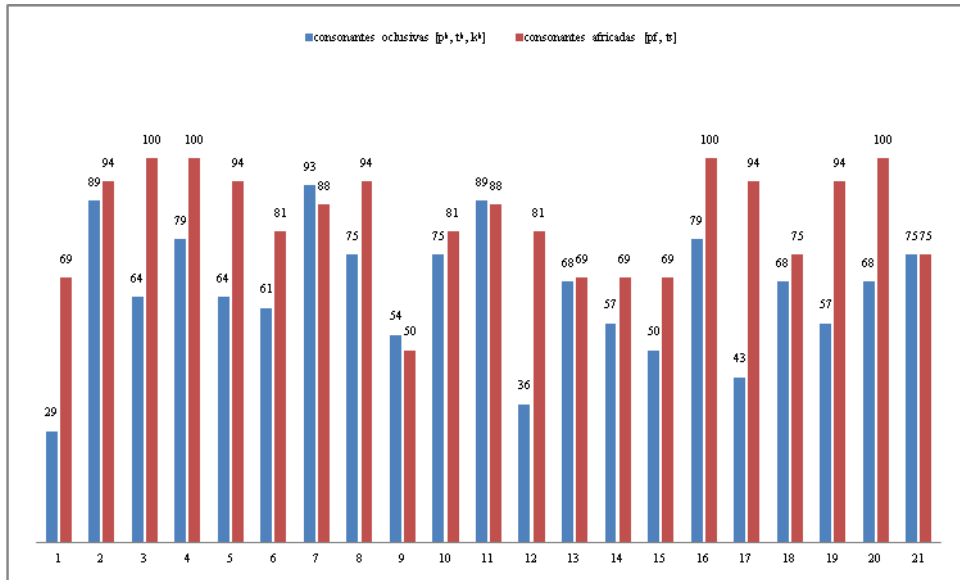


Figura 32. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba inicial.

Como se desprende de esta gráfica, en cuanto a las 28 consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] que aparecen en estos ejercicios, un sujeto ha producido con aspiración prácticamente casi todos los sonidos, 16 sujetos más de la mitad, un sujeto justo el 50% y tres sujetos menos del 50% de los sonidos. Con respecto a los 16 sonidos africados [pf, tʃ] que figuran en estos ejercicios, 4 sujetos han logrado producir de forma simultánea todos los sonidos, 5 sujetos prácticamente casi todos, 11 sujetos más de la mitad y un sujeto justo el 50% de los sonidos.

Oraciones

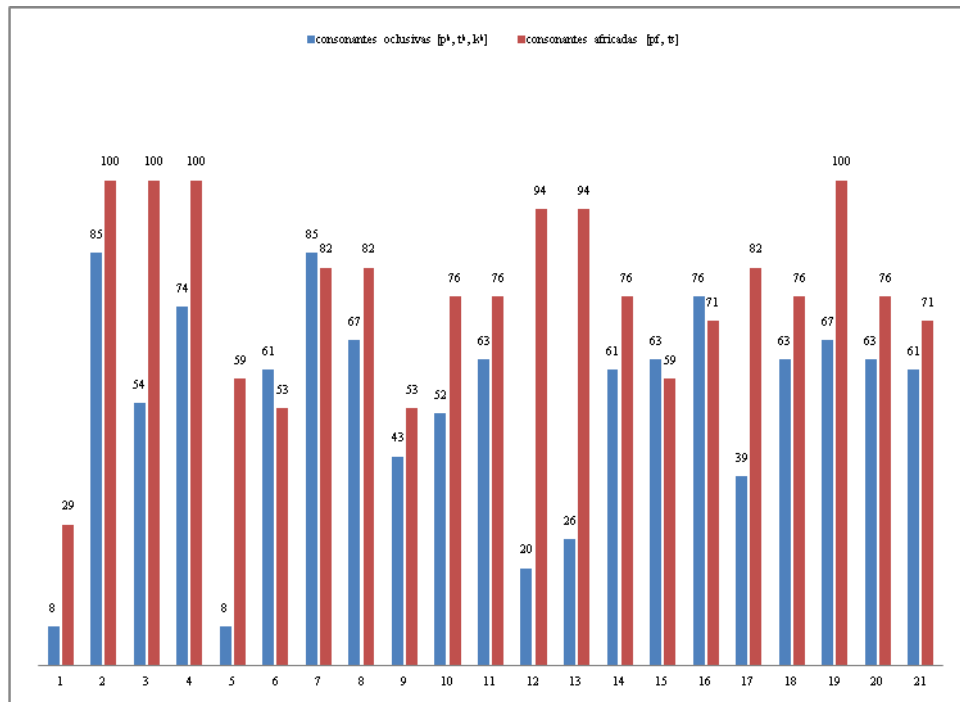


Figura 33. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba inicial.

A tenor de los resultados obtenidos en las oraciones y con respecto a las 46 consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] que figuran en estos ejercicios, 16 sujetos han pronunciado con aspiración más de la mitad de los sonidos y 5 sujetos menos del 50%. En cuanto a las 17 consonantes africadas [pf, ts] que aparecen en estos ejercicios, 4 sujetos han producido con simultaneidad todos los sonidos africados, 2 sujetos prácticamente casi todos, 13 sujetos más de la mitad y dos sujetos menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Textos

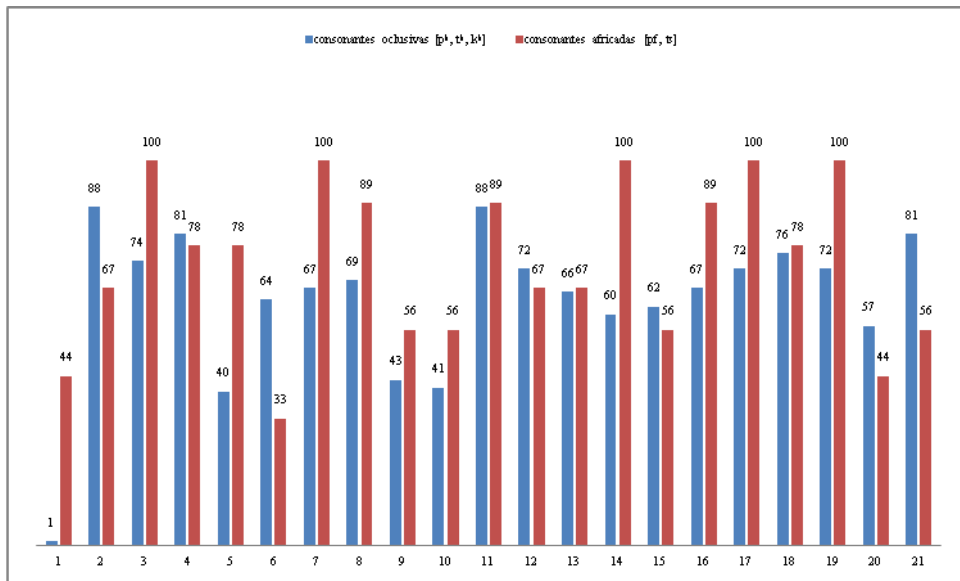


Figura 34. Resultados obtenidos en los textos de la prueba inicial.

Según los datos que podemos observar en esta gráfica de los textos, en cuanto a los 58 sonidos oclusivos [pʰ, tʰ, kʰ], 17 sujetos han pronunciado con aspiración más de la mitad de los sonidos y 4 sujetos menos del 50% de los sonidos. En relación con los 9 sonidos africados [pf, ts], 5 sujetos han logrado producir de forma simultánea todos los sonidos, 3 sujetos prácticamente casi todos, 10 sujetos más de la mitad y 3 sujetos menos del 50% de los sonidos.

Conversación

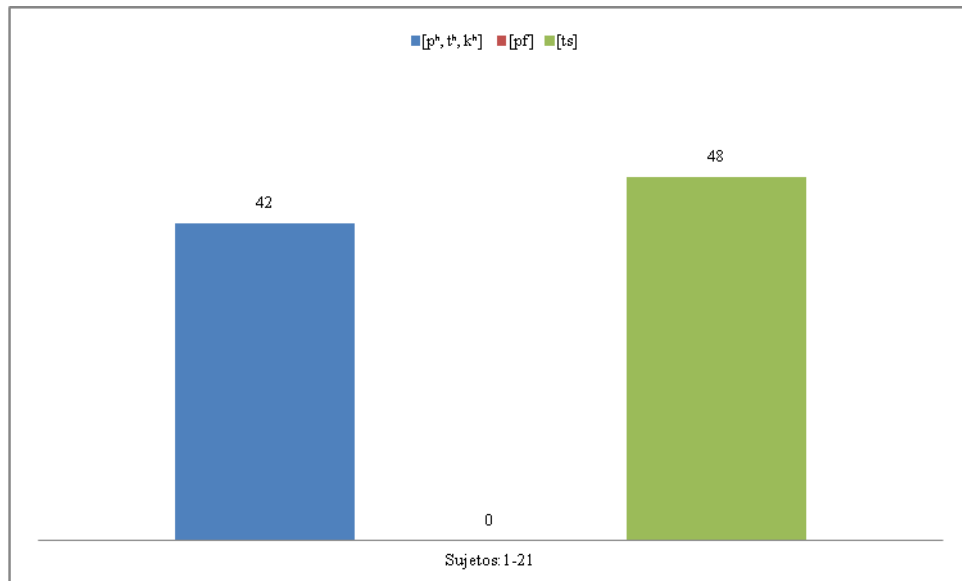


Figura 35. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba inicial.

Como podemos observar, en la presente gráfica se ofrece un resumen de las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] y se muestran las consonantes africadas de una forma individualizada, al no aparecer el sonido africado [pf] en cada una de las conversaciones. Con respecto a las consonantes oclusivas, los 21 sujetos han pronunciado con aspiración algo menos de la mitad de los sonidos sordos [p^h, t^h, k^h]. La consonante afrizada [pf] aparece únicamente una sola vez en el sujeto 9, pero este no ha conseguido producirlo de forma simultánea. En cuanto al sonido afrizado [ts], los 21 sujetos han logrado producir con simultaneidad algo menos de la mitad de los sonidos que aparecen.

7. Presentación y discusión de los resultados

Prueba final

Pares mínimos

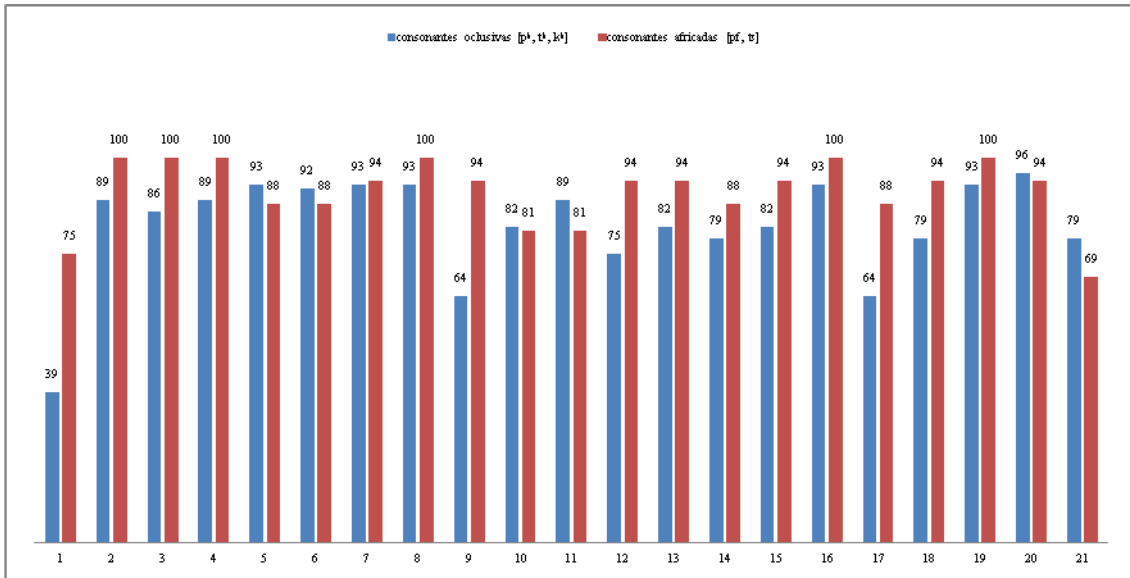


Figura 36. Resultados obtenidos en los pares mínimos de la prueba final.

Como se desprende de esta gráfica, en cuanto a las 28 consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] que aparecen en estos ejercicios, 6 sujetos han producido con aspiración prácticamente casi todos los sonidos, 14 sujetos más de la mitad y un sujeto menos del 50% de los sonidos. Con respecto a los 16 sonidos africados [pf, ts] que figuran en estos ejercicios, 6 sujetos han logrado producir de forma simultánea todos los sonidos, 7 sujetos prácticamente casi todos y 13 sujetos más de la mitad de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Oraciones

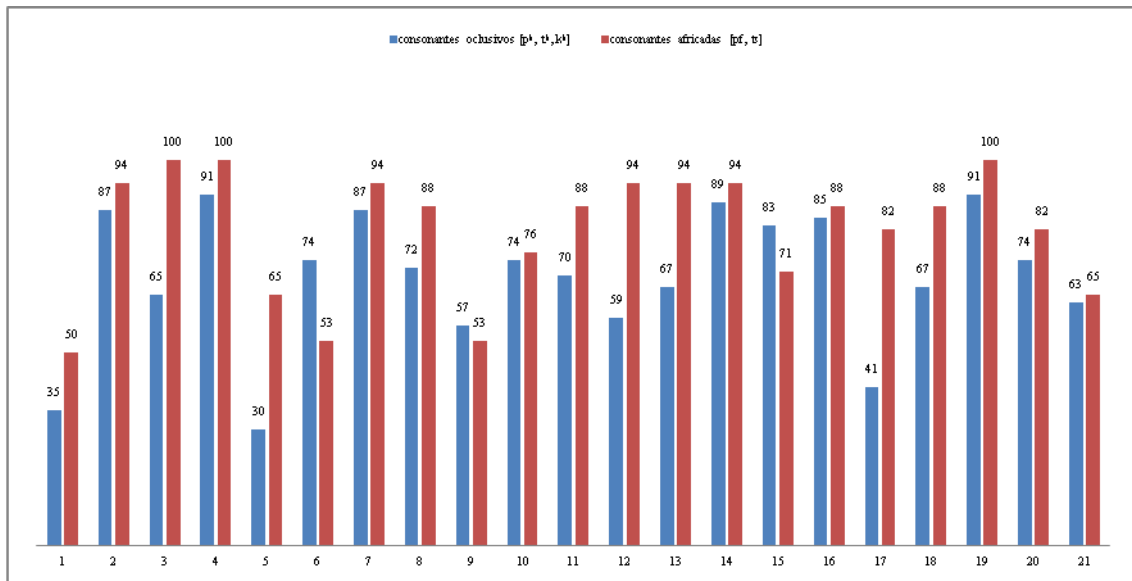


Figura 37. Resultados obtenidos en las oraciones de la prueba final.

A tenor de los resultados obtenidos en las oraciones y con respecto a las 46 consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] que figuran en estos ejercicios, 2 sujetos han pronunciado con aspiración prácticamente casi todos los sonidos, 16 sujetos más de la mitad y 5 sujetos menos del 50% de los sonidos. En cuanto a las 17 consonantes africadas [pf, ts] que aparecen en estos ejercicios, 3 sujetos han producido con simultaneidad todos los sonidos africados, 5 sujetos prácticamente casi todos, 12 sujetos más de la mitad y un sujeto menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Textos

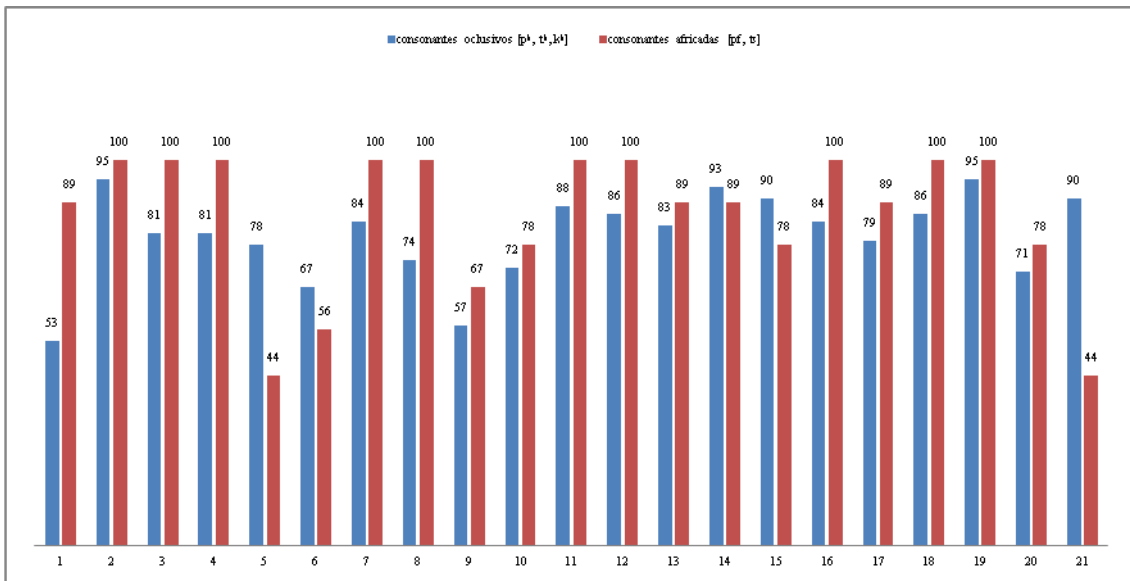


Figura 38. Resultados obtenidos en los textos de la prueba final.

Según los datos que podemos observar en esta gráfica de los textos, en cuanto a los 58 sonidos oclusivos [pʰ, tʰ, kʰ], 5 sujetos han pronunciado con aspiración prácticamente casi todos los sonidos y 16 sujetos más de la mitad de los sonidos. En relación con los 9 sonidos africados [pf, ts], 10 sujetos han logrado producir de forma simultánea todos los sonidos, 5 sujetos prácticamente casi todos, 4 sujetos más de la mitad y 2 sujetos menos del 50% de los sonidos.

Conversación

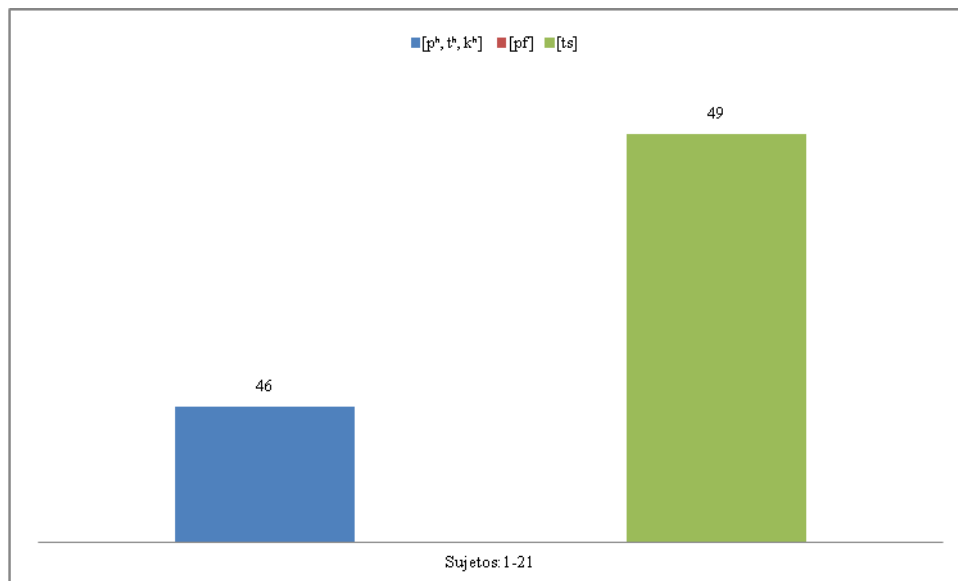


Figura 39. Resultados obtenidos en las conversaciones de la prueba final.

Como podemos observar, en la presente gráfica se ofrece un resumen de las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] y se muestran las consonantes africadas de una forma individualizada, al no aparecer el sonido africado [pf] en ninguna conversación. Con respecto a las consonantes oclusivas, los 21 sujetos han pronunciado con aspiración algo menos de la mitad de los sonidos sordos [p^h, t^h, k^h]. En cuanto al sonido africado [ts], los 21 sujetos han logrado producir con simultaneidad algo menos del 50% de los sonidos que aparecen.

7.1.2.2. Resultados de pronunciación por sonidos

Dentro de este apartado se presentarán en las gráficas los resultados obtenidos por los 21 sujetos en cada sonido de forma individual tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Con respecto a las consonantes oclusivas sordas se reflejarán primeramente los resultados alcanzados en los ejercicios de pronunciación de forma general y a continuación aquellos alcanzados en todas las posiciones silábicas en las que deben

7. Presentación y discusión de los resultados

presentar aspiración en la lengua alemana que son en sílaba acentuada, sílaba no acentuada tanto en posición inicial como en posición media y en posición final.

Pruebas iniciales

Consonante oclusiva bilabial sorda [p^h]

En los ejercicios de pronunciación

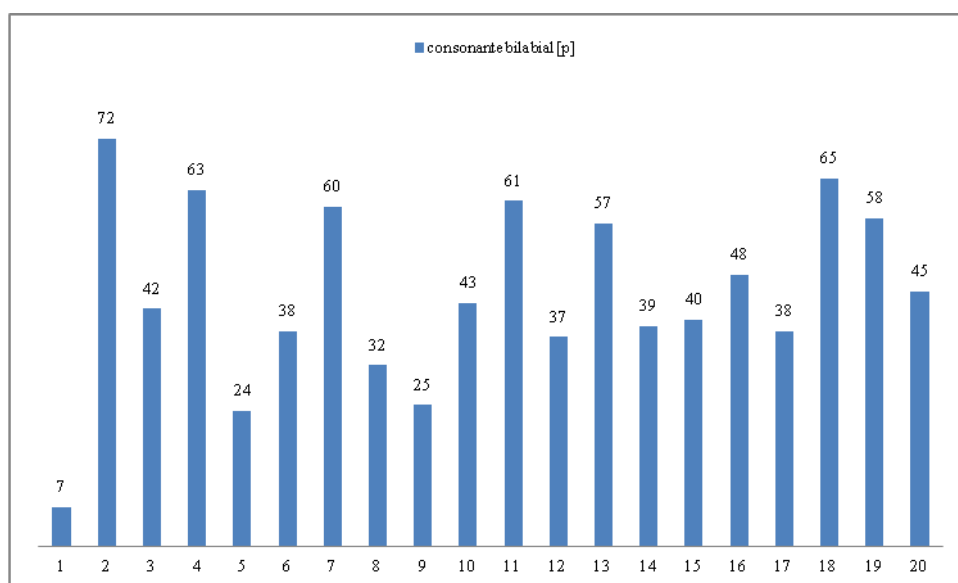


Figura 40. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.

Como podemos observar en la gráfica de los resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h], 8 sujetos han producido con aspiración más de la mitad de los sonidos y 13 sujetos menos del 50% de los mismos.

En las posiciones silábicas

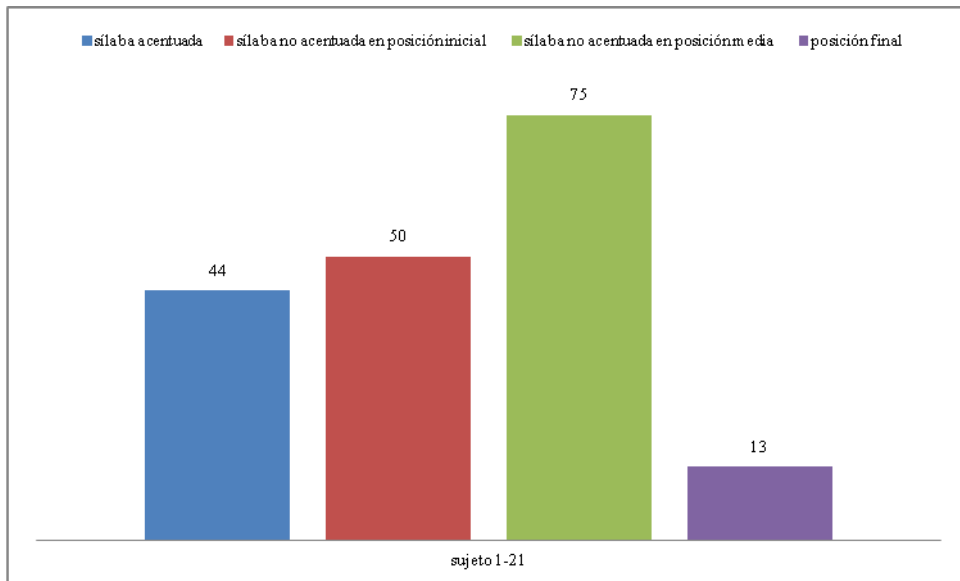


Figura 41. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.

En cuanto a las posiciones silábicas, los sujetos han pronunciado de forma aspirada más de la mitad de los sonidos bilabiales [p^h] en sílabo no acentuada en posición media, la mitad de estos sonidos en sílabo no acentuada en posición inicial y menos del 50% tanto en sílabo acentuada como en posición final.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante oclusiva alveolar sorda [t^h]

En los ejercicios de pronunciación

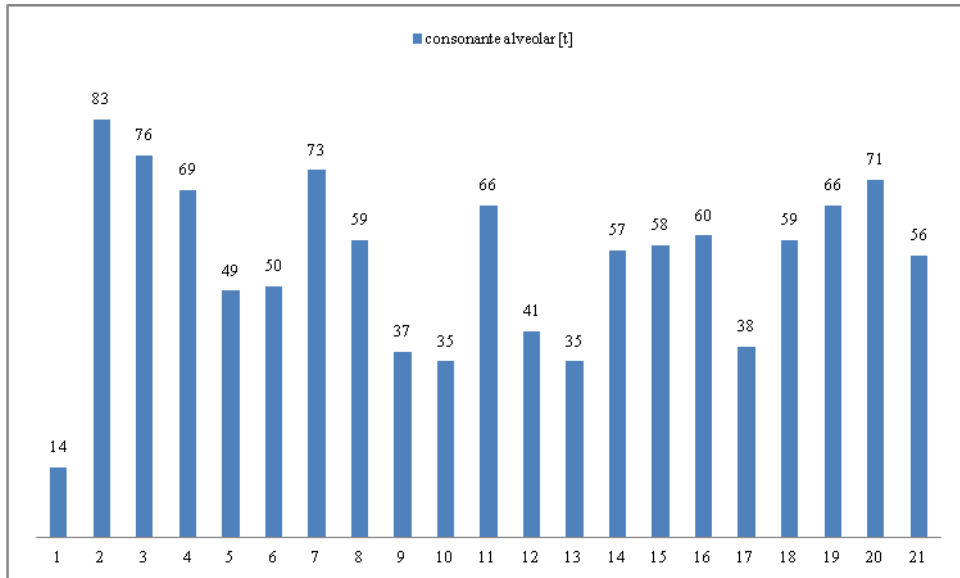


Figura 42. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.

En esta gráfica de la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] se puede apreciar que 13 sujetos han producido con aspiración prácticamente casi todos los sonidos, un sujeto justo la mitad y 7 sujetos menos del 50% de los sonidos.

En las posiciones silábicas

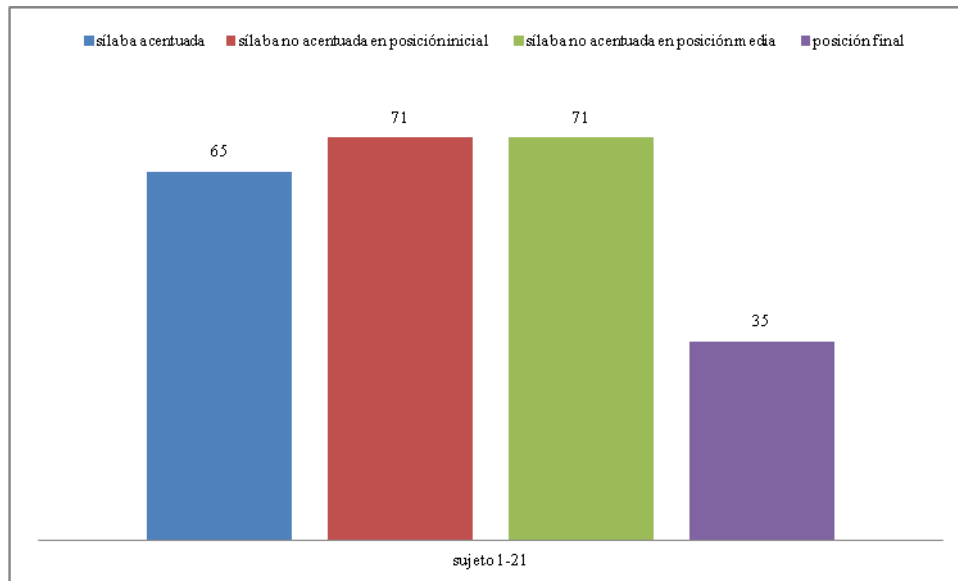


Figura 43. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.

Con respecto a las posiciones silábicas, los sujetos han pronunciado de forma aspirada más de la mitad de los sonidos alveolares [t^h] tanto en sílaba acentuada, como en sílaba no acentuada en posición inicial y media, pero menos de la mitad de estos sonidos en posición final.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante oclusiva velar sorda [k^h]

En los ejercicios de pronunciación

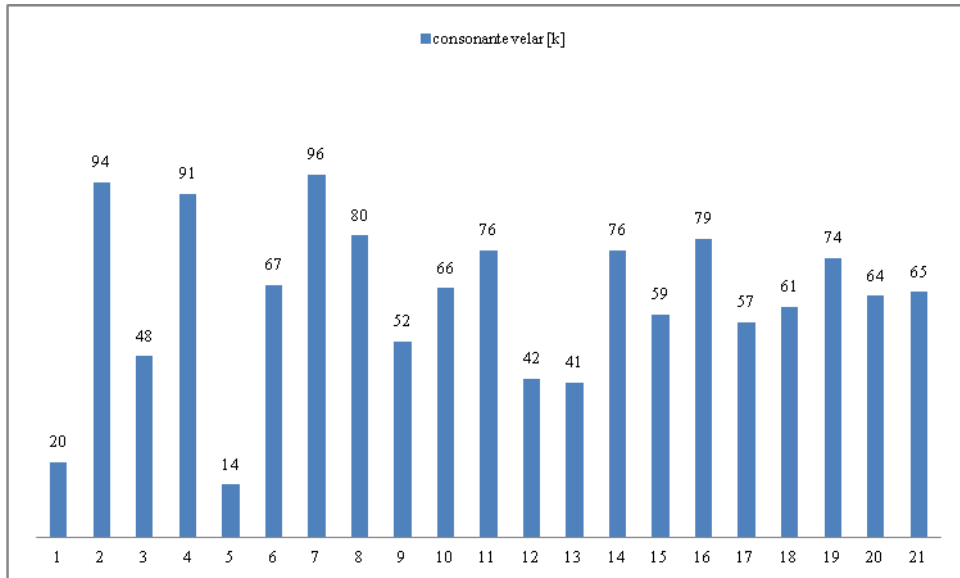


Figura 44. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.

Como se desprende de esta gráfica del sonido oclusivo velar sordo [k^h], 3 sujetos han producido con aspiración casi todos los sonidos, 13 sujetos más de la mitad y 5 sujetos menos del 50% de los sonidos.

En las posiciones silábicas

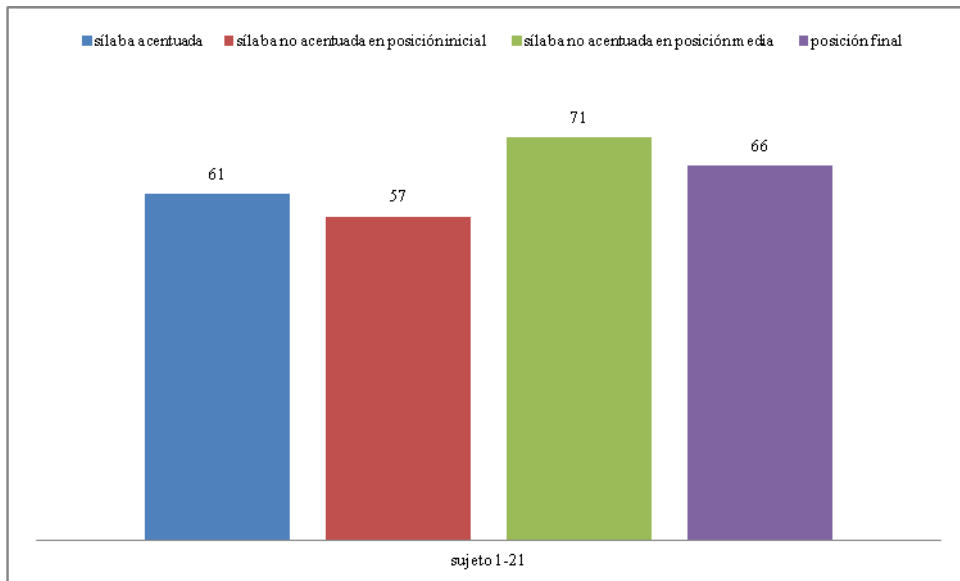


Figura 45. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.

En relación con las posiciones silábicas, los sujetos han pronunciado de forma aspirada más de la mitad de los sonidos velares [k^h] en todas las posiciones logrando un 71% en sílaba no acentuada en posición media, algo más de un 60% tanto en posición final como en sílaba acentuada y algo menos de un 60% en sílaba no acentuada en posición inicial.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante africana [pf]

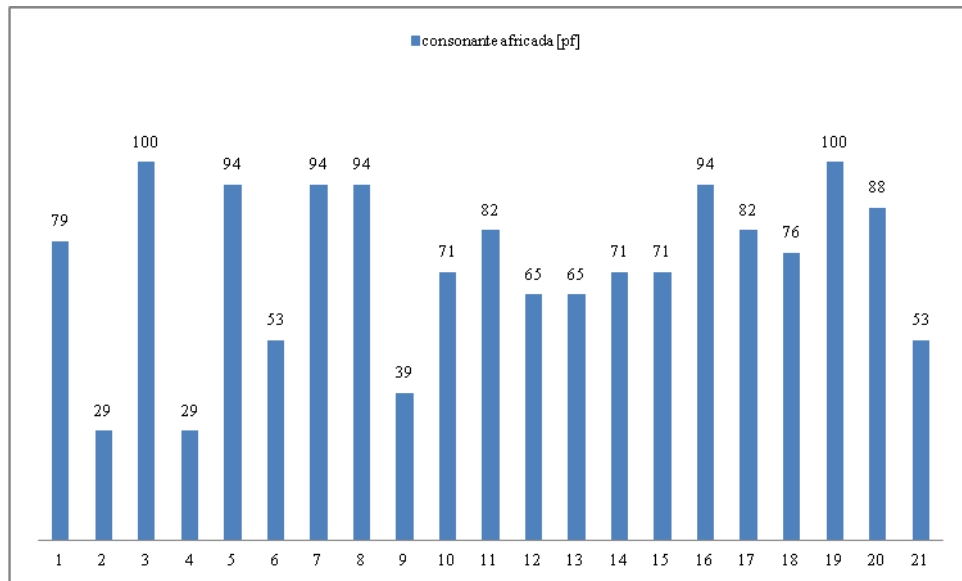


Figura 46. Resultados obtenidos en la consonante africana [pf] de la prueba inicial.

Como podemos observar en esta tabla de la consonante africana [pf], dos sujetos han producido con simultaneidad todos los sonidos, 4 sujetos prácticamente casi todos, 12 sujetos más de la mitad y 3 sujetos menos del 50% de los sonidos.

Consonante africada [ts]

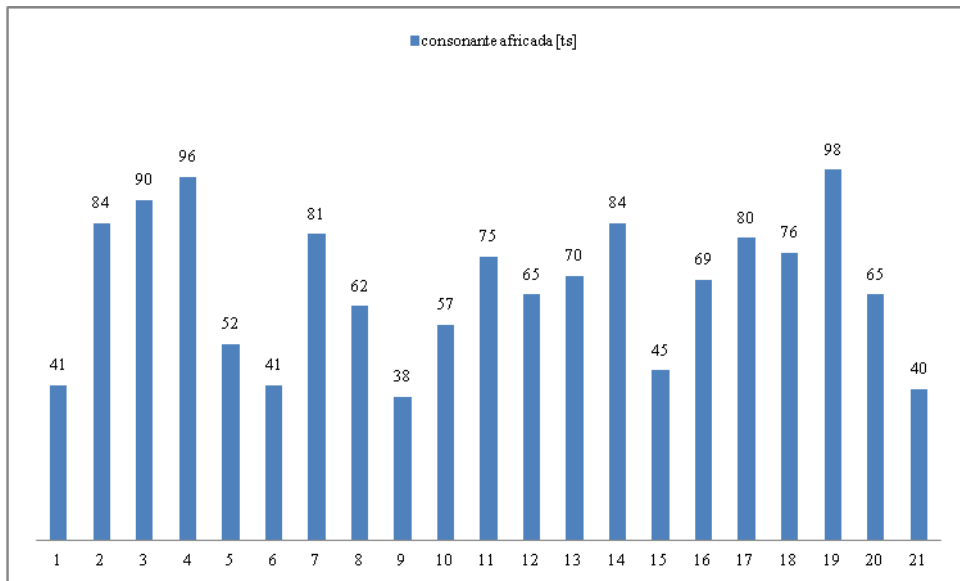


Figura 47. Resultados obtenidos en la consonante africada [ts] de la prueba inicial.

En esta gráfica de la consonante africada [ts] se puede apreciar que 3 sujetos han pronunciado de forma simultánea prácticamente casi todos los sonidos, 13 sujetos más de la mitad y 5 sujetos menos del 50% de los sonidos.

7. Presentación y discusión de los resultados

Pruebas finales

Consonante oclusiva bilabial sorda [p^h]

En los ejercicios de pronunciación

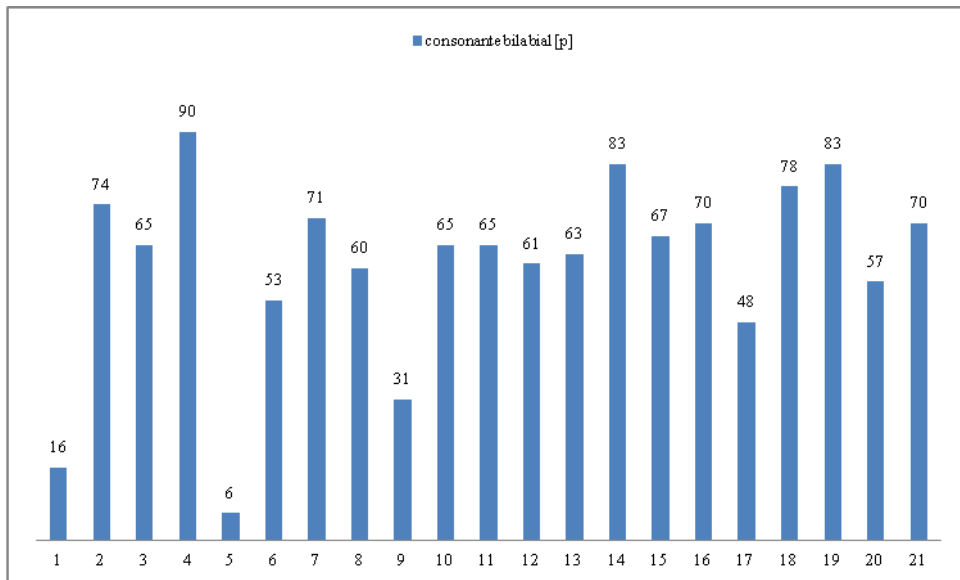


Figura 48. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.

Como podemos observar en la gráfica de los resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h], un sujeto ha producido con aspiración casi todos los sonidos, 17 sujetos más de la mitad y 3 sujetos menos del 50% de los mismos.

En las posiciones silábicas

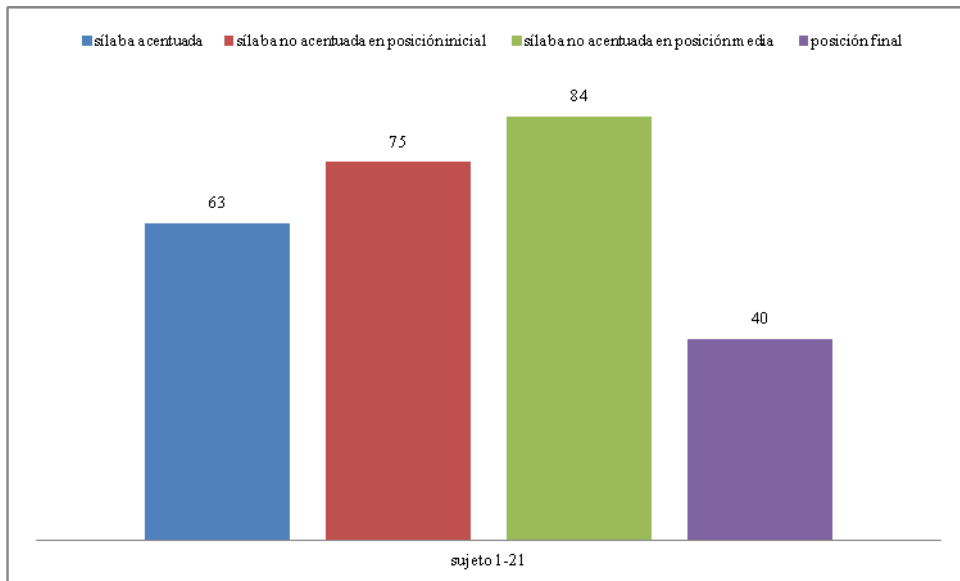


Figura 49. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva bilabial sorda [p^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.

En cuanto a las posiciones silábicas, los sujetos han pronunciado de forma aspirada más de la mitad de los sonidos bilabiales [p^h] tanto en sílaba acentuada, como en sílaba no acentuada en posición inicial y media, y menos de la mitad de estos sonidos en posición final.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante oclusiva alveolar sorda [t^h]

En los ejercicios de pronunciación

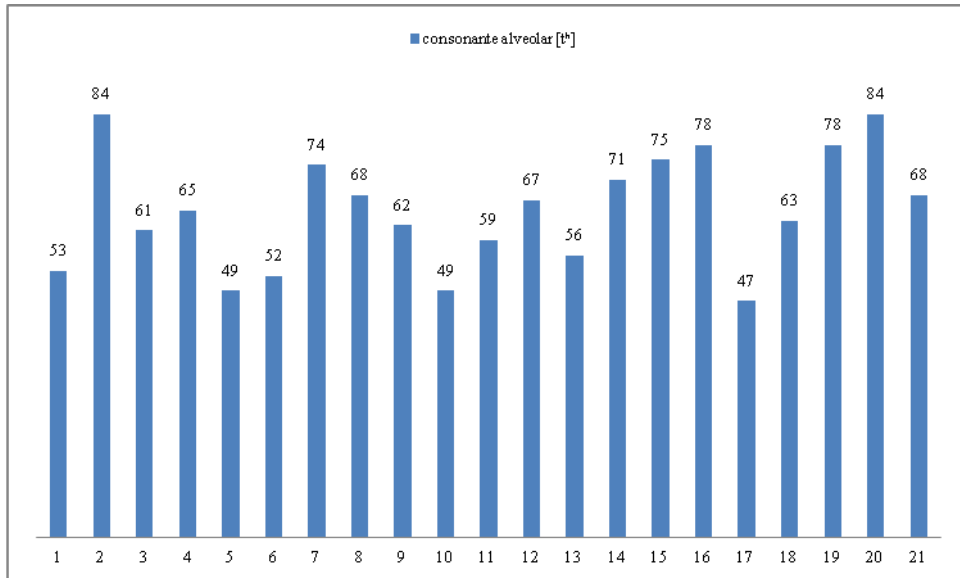


Figura 50. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.

En esta gráfica de la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] se puede apreciar que 18 sujetos han producido con aspiración más de la mitad de los sonidos y 3 sujetos menos de la mitad de los mismos.

En las posiciones silábicas

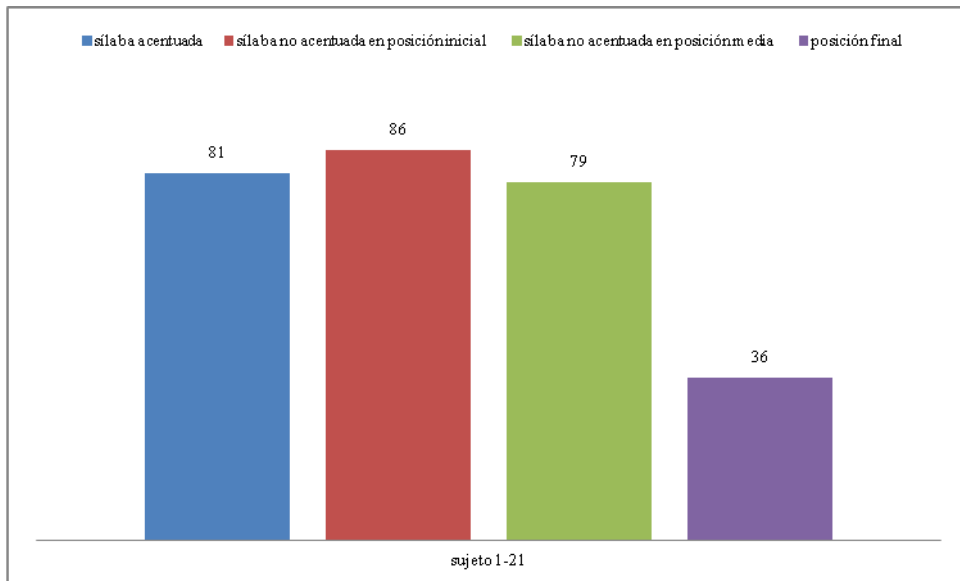


Figura 51. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva alveolar sorda [t^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.

Con respecto a las posiciones silábicas, los sujetos han pronunciado de forma aspirada más de la mitad de los sonidos alveolares [t^h] tanto en sílaba acentuada, como en sílaba no acentuada en posición inicial y media, pero menos de la mitad de estos sonidos en posición final.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante oclusiva velar sorda [k^h]

En los ejercicios de pronunciación

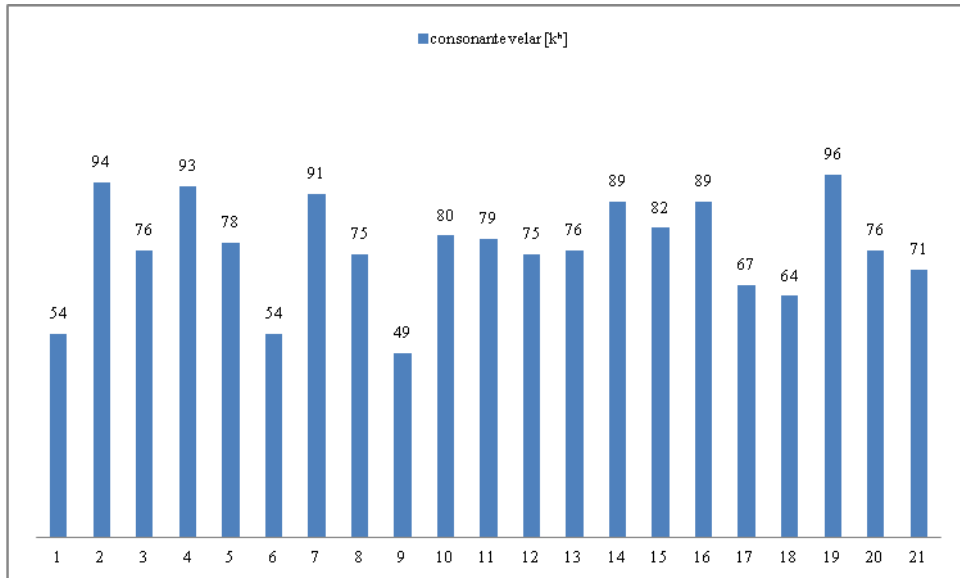


Figura 52. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.

Como se desprende de esta gráfica del sonido oclusivo velar sordo [k^h], 4 sujetos han producido con aspiración casi todos los sonidos, 11 sujetos más de la mitad y un sujeto menos de la mitad de los sonidos.

En las posiciones silábicas

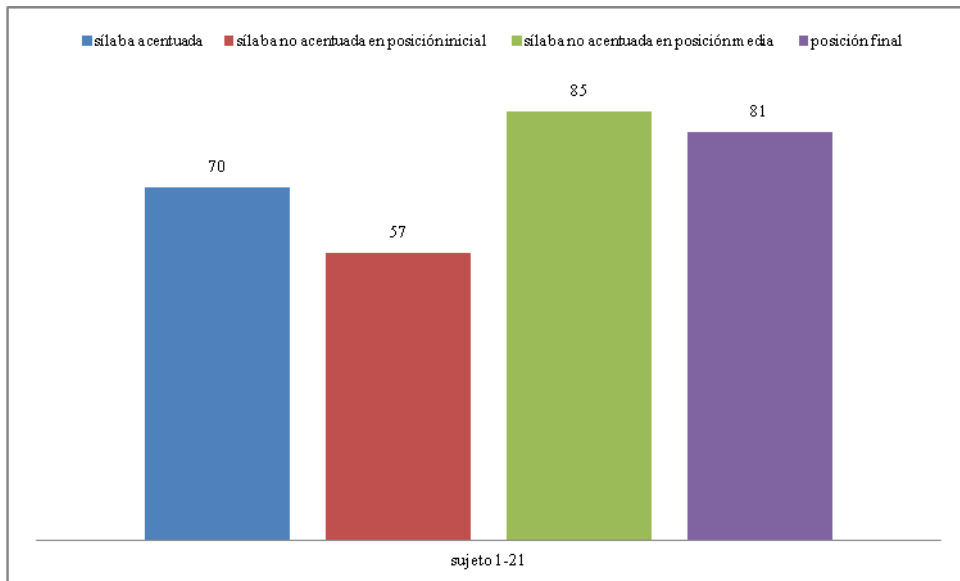


Figura 53. Resultados obtenidos en la consonante oclusiva velar sorda [k^h] en las posiciones silábicas de la prueba final.

En relación con las posiciones silábicas, los sujetos han pronunciado de forma aspirada más de la mitad de los sonidos velares [k^h] en todas las posiciones logrando un 85% en la sílaba no acentuada en posición media, un 81% en posición final, un 70% en sílaba acentuada y algo menos de un 60% en sílaba no acentuada en posición inicial.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonante africana [pf]

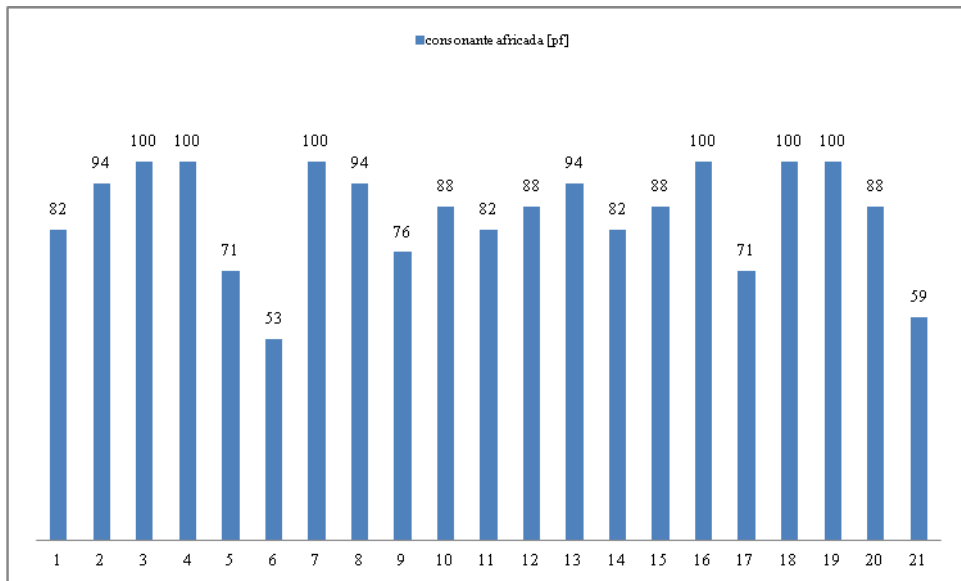


Figura 54. Resultados obtenidos en la consonante africana [pf] de la prueba final.

Como podemos observar en esta tabla de la consonante africana [pf], 6 sujetos han producido con simultaneidad todos los sonidos, 3 sujetos prácticamente casi todos y 12 sujetos más de la mitad de los sonidos.

Consonante africada [ts]

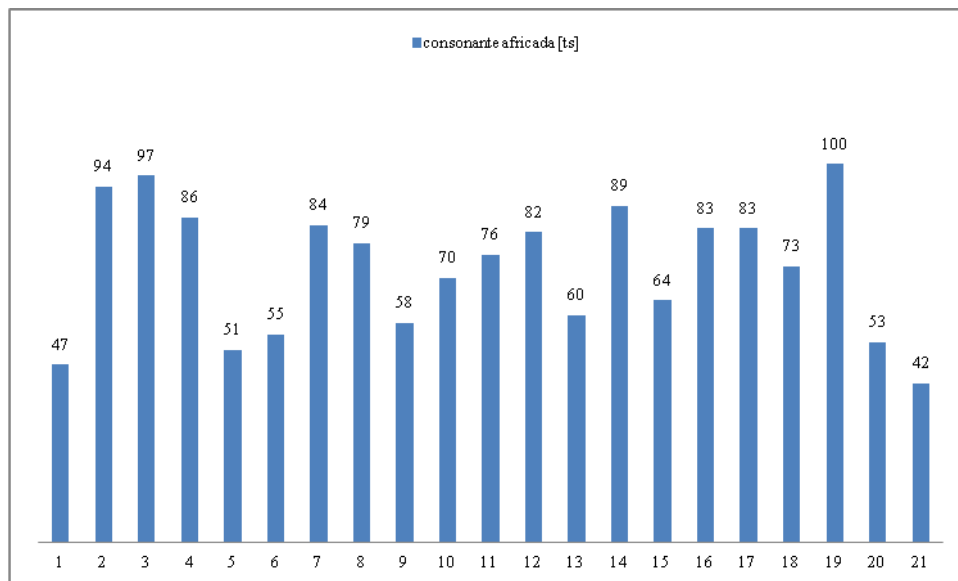


Figura 55. Resultados obtenidos en la consonante africada [ts] de la prueba final.

En esta gráfica de la consonante africada [ts] se puede apreciar que un sujeto ha pronunciado de forma simultánea todos los sonidos, 2 sujetos prácticamente casi todos, 12 sujetos más de la mitad y un sujeto menos del 50% de los sonidos.

7.2. Interpretación de los resultados obtenidos

Dentro de este apartado se realizarán una serie de resúmenes del apartado anterior, que se comentarán e interpretarán con el fin de servir de apoyo para las conclusiones del siguiente capítulo 8 y así poder ofrecer respuestas a las hipótesis planteadas dentro del capítulo 6. En este apartado se distinguirán los resúmenes por cada lengua objeto de estudio y dentro de cada idioma se ofrecerán una serie de resúmenes de los resultados alcanzados por los sujetos en los distintos niveles según el idioma, también de las actividades de pronunciación incluyendo ambas pruebas, así como de los sonidos analizados en este estudio.

7.2.1. Resumen y comentario de los resultados obtenidos

7.2.1.1 En la lengua inglesa

7.2.1.1.1. Resumen de los resultados obtenidos por niveles

En este apartado se procederá a resumir y comentar primeramente los resultados obtenidos por cada nivel en las distintas pruebas en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada y la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Acto seguido se compararán los resultados obtenidos en la prueba inicial con aquellos resultados logrados en la prueba final con el fin de determinar en qué nivel se han conseguido los mayores logros en los distintos sonidos.

Prueba inicial

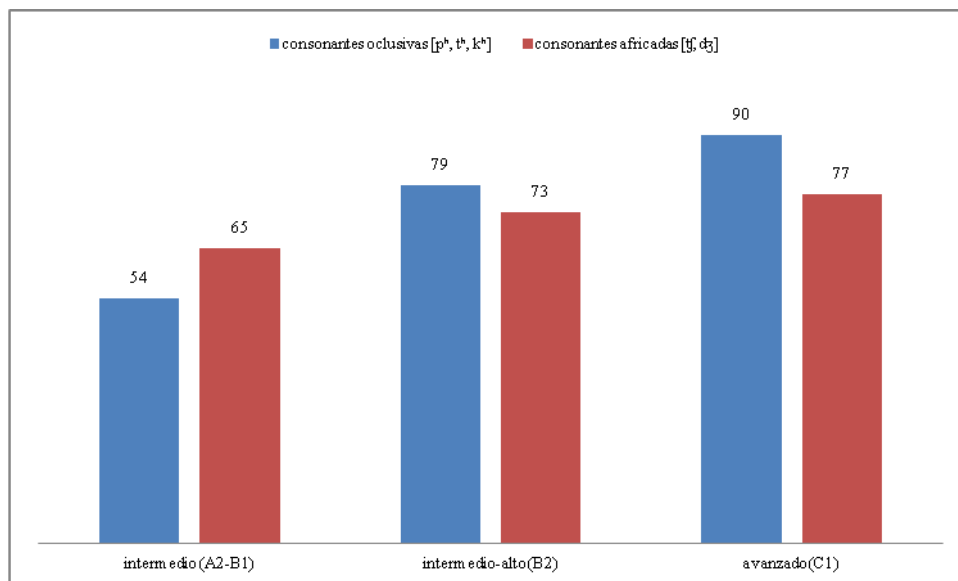


Figura 56. Resultados obtenidos por niveles en la prueba inicial.

En esta gráfica podemos observar que los sujetos del nivel avanzado han conseguido los mayores resultados produciendo con aspiración el 90% de los sonidos oclusivos sordos

7. Presentación y discusión de los resultados

[p^h, t^h, k^h], frente al 79% del nivel intermedio-alto y al 54% del nivel intermedio. En los sonidos africados los sujetos del nivel avanzado también han logrado los mejores porcentajes al producir de forma simultánea el 77% de estos sonidos, frente al 73% del nivel intermedio-alto y al 65% del nivel intermedio.

Prueba final

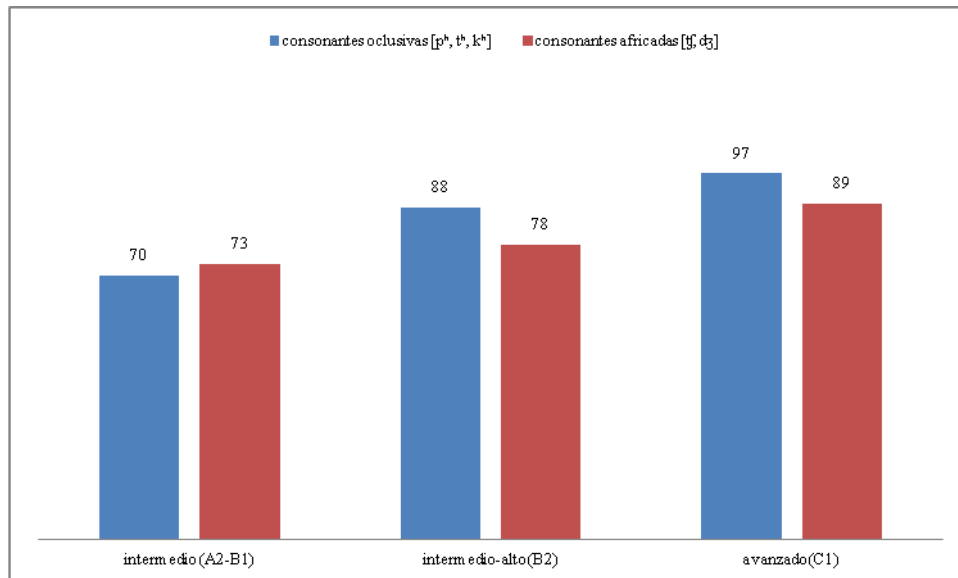


Figura 57. Resultados obtenidos por niveles en la prueba final.

Como podemos observar en esta gráfica, los sujetos del nivel avanzado han alcanzado los mejores porcentajes produciendo con aspiración el 97% de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], frente al 88% del nivel intermedio-alto y al 70% del nivel intermedio. En los sonidos africados sucede exactamente lo mismo, los sujetos del nivel avanzado han conseguido los mayores resultados al producir de forma simultánea el 89% de estos sonidos, frente al 78% del nivel intermedio-alto y al 70% del nivel intermedio.

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

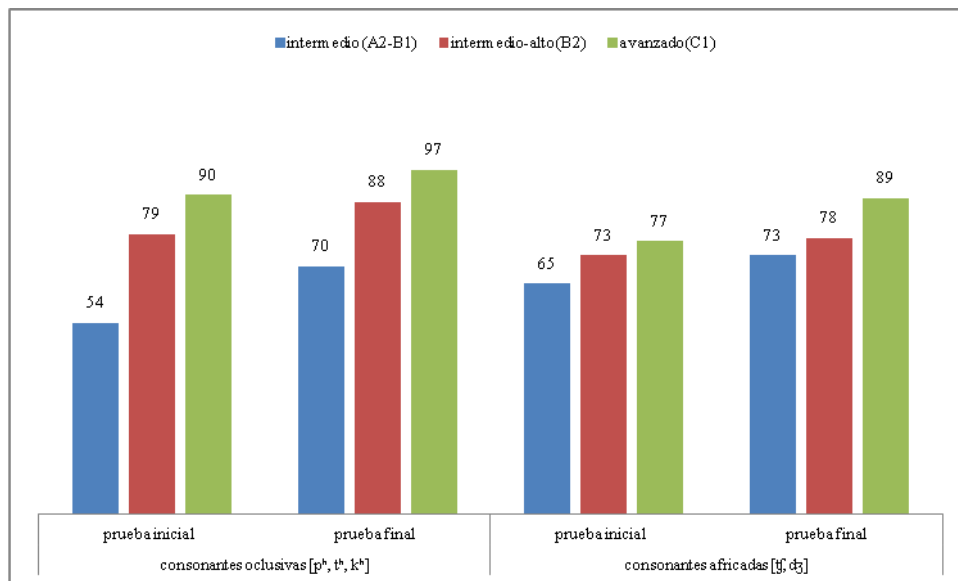


Figura 58. Comparación de los resultados obtenidos por niveles en ambas pruebas.

En esta gráfica se observa que los sujetos han logrado en los sonidos oclusivos sordos aspirados [p^h, t^h, k^h] mejores resultados en las pruebas finales no sólo en el nivel intermedio con un 70%, sino también en el nivel intermedio-alto con un 88% y en el nivel avanzado con un 97%. En cuanto a los sonidos africados [tʃ, dʒ] los sujetos han conseguido también mayores porcentajes en la prueba final en el nivel intermedio con un 73%, así como en el nivel intermedio-alto con un 78% y en el nivel avanzado con 89%.

7.2.1.1.2. Resumen de los resultados obtenidos por actividad y prueba

Dentro de este apartado se resumirán y comentarán en primer lugar los resultados logrados por actividad de pronunciación en cada prueba con respecto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada y la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ] y [dʒ]. En segundo lugar se compararán los resultados obtenidos en la prueba inicial con aquellos conseguidos en la

7. Presentación y discusión de los resultados

prueba final con el fin de poder detectar en qué actividad y en qué prueba se han conseguido los mejores resultados en los distintos sonidos.

Prueba inicial

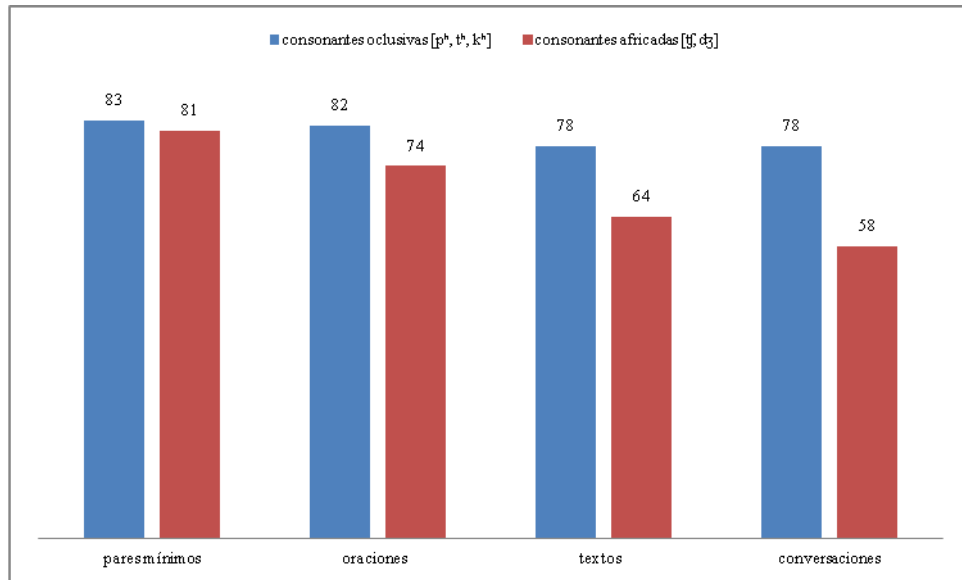


Figura 59. Resultados obtenidos por actividad en la prueba inicial.

En esta gráfica podemos observar que los sujetos han logrado en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] ligeramente mayores porcentajes en los pares mínimos con un 83%, frente al 82% de las oraciones y el 78% tanto en los textos como en la conversación. En los sonidos africados [tʃ, dʒ] estos sujetos han conseguido también mejores resultados en los pares mínimos al producir de forma simultánea el 81% de estos sonidos, frente al 74% de las oraciones, el 64% de los textos y el 58% de la conversación.

Prueba final

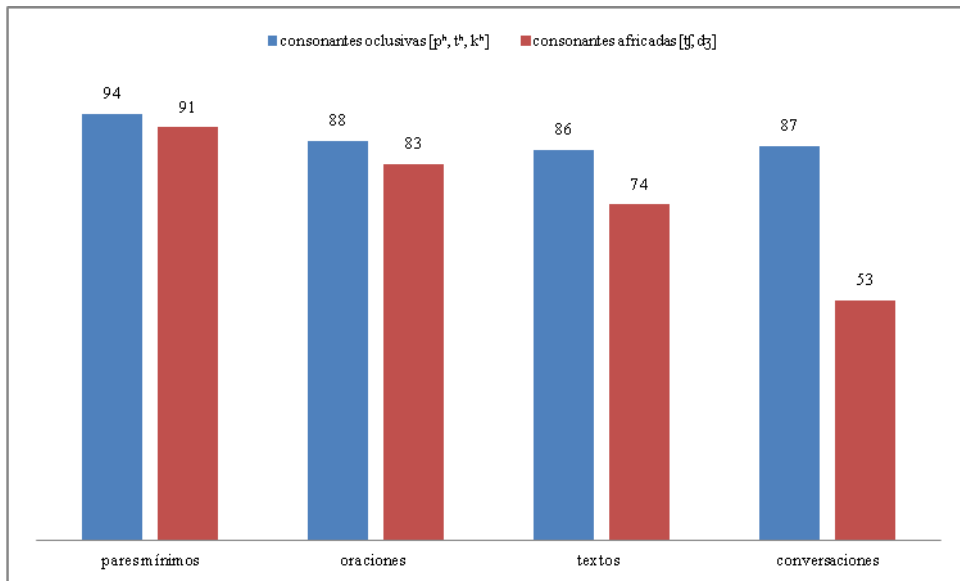


Figura 60. Resultados obtenidos por actividad en la prueba final.

Como se desprende de esta gráfica los sujetos han alcanzado en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] mayores porcentajes en los pares mínimos con un 94%, frente al 88% de las oraciones, el 87% de la conversación y el 86% de los textos. En los sonidos africados [tʃ, dʒ] los sujetos han logrado mejores resultados también en los pares mínimos al producir de forma simultánea el 91% de estos sonidos, frente al 83% de las oraciones, el 74% de los textos y el 53% de la conversación.

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

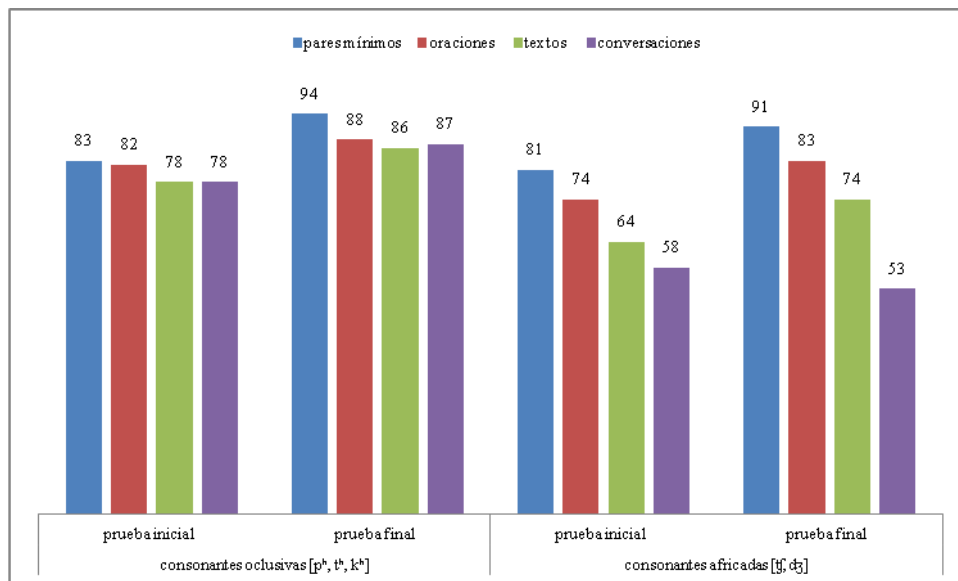


Figura 61. Comparación de los resultados obtenidos por actividad en ambas pruebas.

De esta gráfica se desprende que los sujetos han logrado en los sonidos oclusivos sordos aspirados [p^h, t^h, k^h] mejores resultados en las pruebas finales no sólo en los pares mínimos con un 94%, también en las oraciones con un 88%, en la conversación con un 87% y en los textos con un 86%. En cuanto a los sonidos africados [tʃ, dʒ] los sujetos han conseguido de forma análoga mayores porcentajes en la prueba final en cada uno de los ejercicios de pronunciación con un 91% en los pares mínimos, un 83% en las oraciones, un 74% en los textos y un 53% en la conversación.

7.2.1.1.3. Resumen de los resultados obtenidos en los sonidos oclusivos sordos y los sonidos africados

En este apartado procederemos primeramente a resumir y a comentar los resultados logrados tanto en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada como en las consonantes africadas [tʃ, dʒ] por cada sonido de forma individual. Acto seguido se compararán los resultados alcanzados en la prueba inicial con aquellos

7. Presentación y discusión de los resultados

logrados en la prueba final con el fin de poder distinguir el sonido que más dificultad implica a la hora de su pronunciación correcta.

Consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h]

Prueba inicial

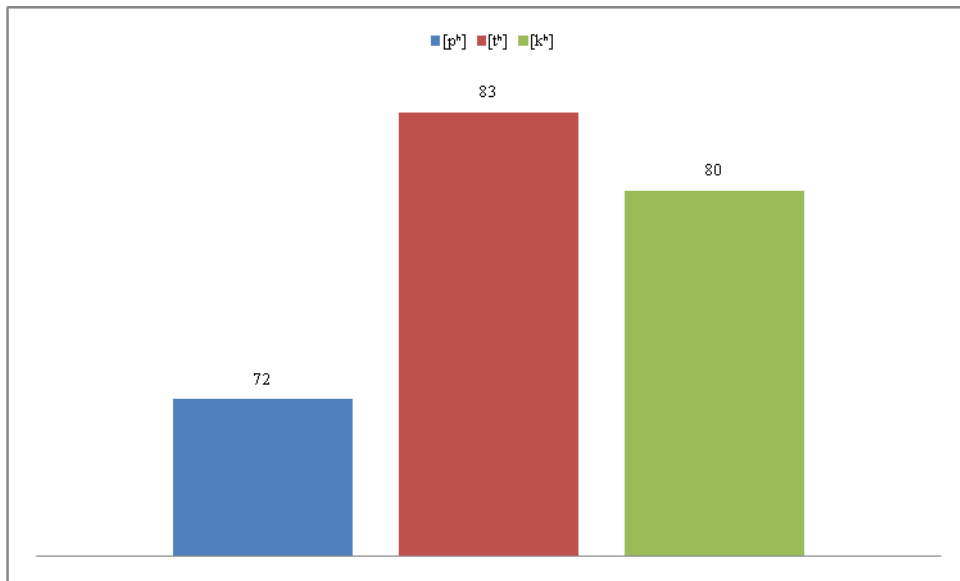


Figura 62. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] de la prueba inicial.

En esta gráfica se puede observar que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han logrado los mejores porcentajes en los sonidos bilabiales [p^h] con un 83%, les siguen los sonidos velares [k^h] con un 80% y han tenido mayores dificultades en los sonidos bilabiales [p^h] con un 72%.

Prueba final

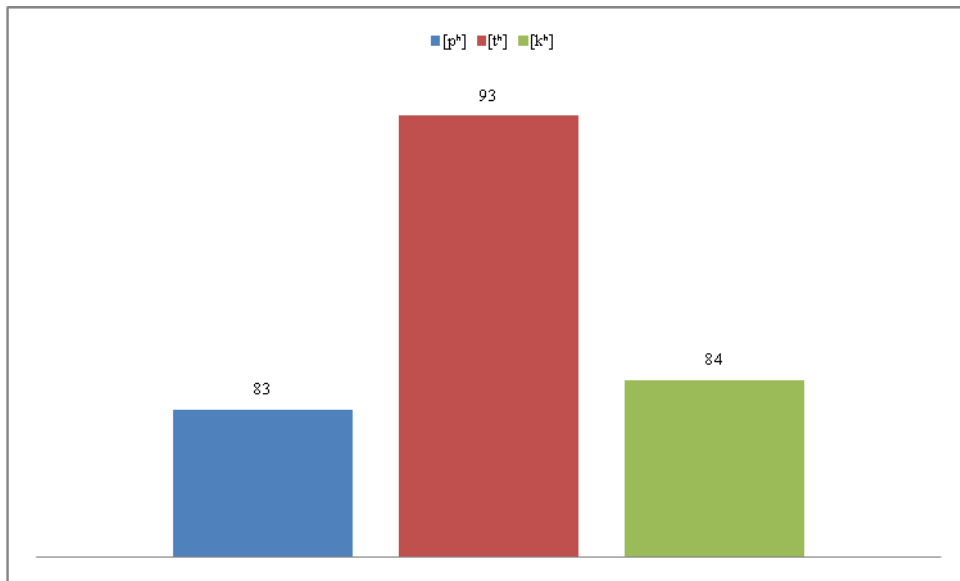


Figura 63. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] de la prueba final.

En esta gráfica puede observarse que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han conseguido los mejores porcentajes en los sonidos alveolares [tʰ] con un 93%, les siguen los sonidos velares [kʰ] con un 84% y han tenido ligeramente mayores dificultades en los sonidos bilabiales [pʰ] con un 83%.

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

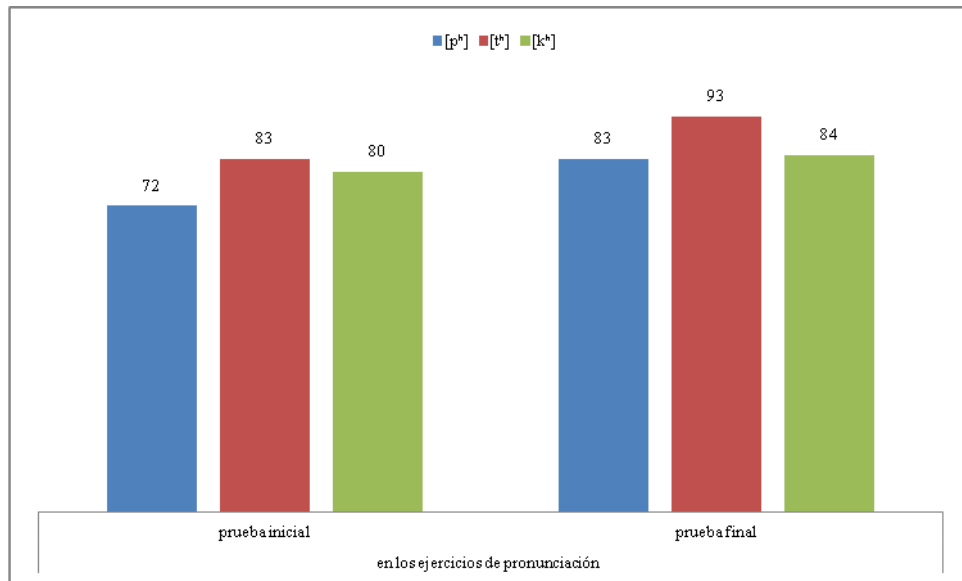


Figura 64. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en ambas pruebas.

En esta gráfica se refleja que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación se han logrado los mayores porcentajes en la prueba final tanto en los sonidos alveolares [t^h] con un 93%, como en los sonidos velares [k^h] con un 84% y en los sonidos bilabiales [p^h] con un 83% frente a aquellos conseguidos en la prueba inicial un 83% en los sonidos alveolares [t^h], un 80% en los sonidos velares [k^h] y un 72% en los sonidos bilabiales [p^h].

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonantes africadas [tʃ, dʒ]

Prueba inicial

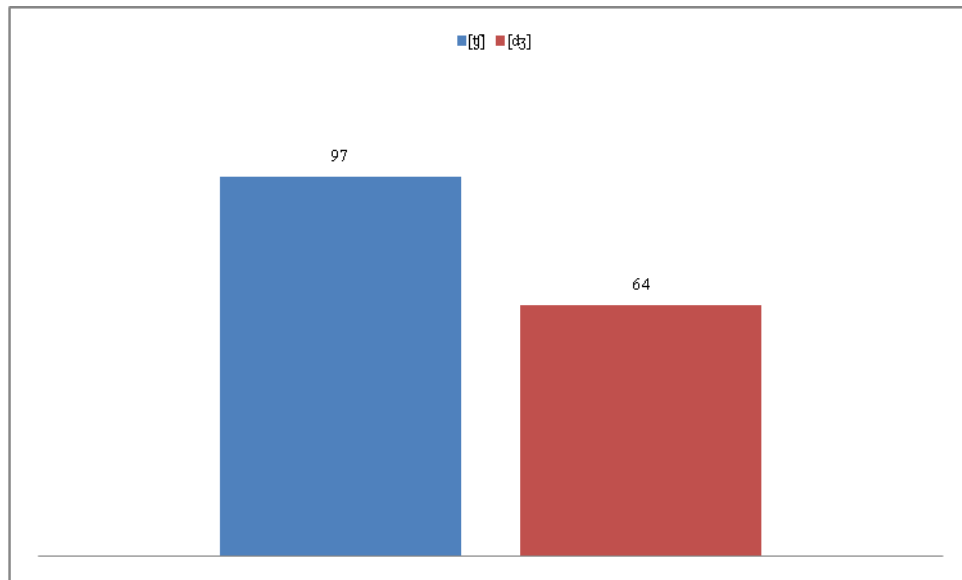


Figura 65. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ] de la prueba inicial.

En esta gráfica se puede observar que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han logrado los mejores porcentajes en los sonidos africados [tʃ] con un 97% frente al 64% de los sonidos africados [dʒ].

Prueba final

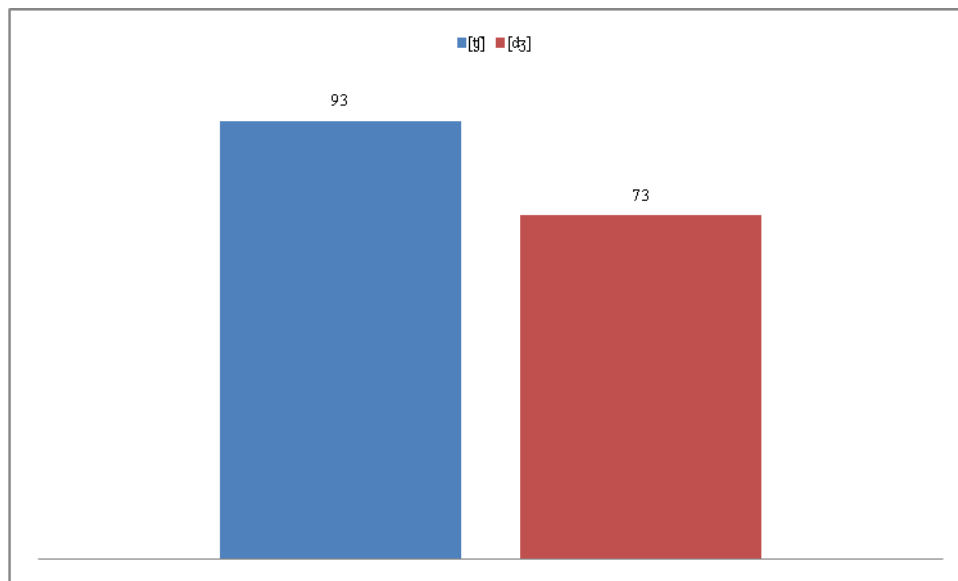


Figura 66. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [ʃ, dʒ] de la prueba final.

En esta gráfica puede observarse que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han conseguido también los mejores porcentajes en los sonidos africados [ʃ] con un 93% frente al 73% de los sonidos africados [dʒ].

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

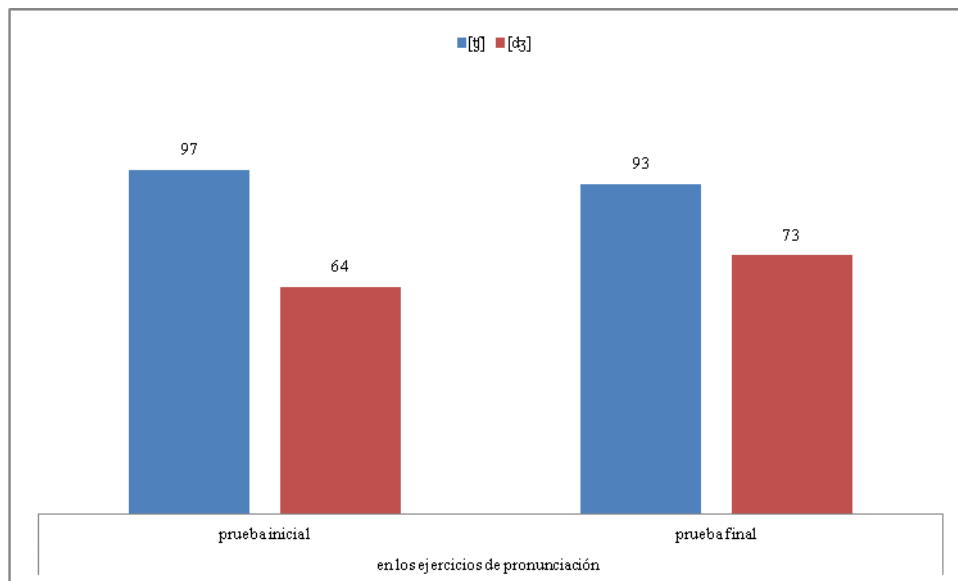


Figura 67. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [tʃ, dʒ] en ambas pruebas.

En esta gráfica se refleja que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación se han logrado los mayores porcentajes en la prueba inicial en cuanto a los sonidos africados [tʃ] con un 97%, pero en los sonidos africados [dʒ] se han conseguido los mejores resultados en la prueba final con un 73%.

7.2.1.2. En la lengua alemana

7.2.1.2.1. Resumen de los resultados obtenidos por niveles

En este apartado se procederá a resumir y comentar primeramente los resultados obtenidos por cada nivel en las distintas pruebas en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Acto seguido se compararán los resultados obtenidos en la prueba inicial con aquellos resultados logrados en la prueba final con el fin de determinar en qué nivel se han conseguido los mayores logros en los distintos sonidos.

Prueba inicial

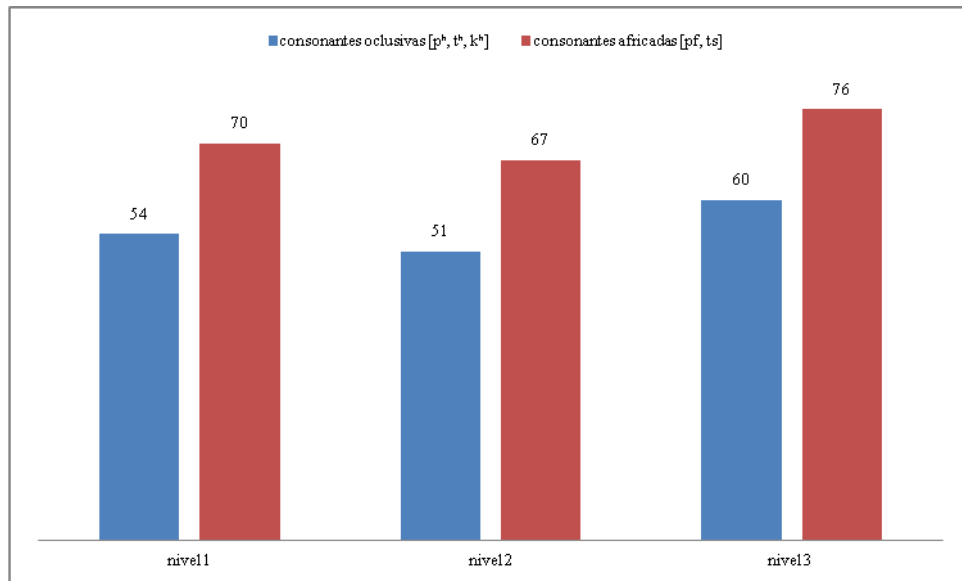


Figura 68. Resultados obtenidos por niveles en la prueba inicial.

En esta gráfica podemos observar que los sujetos del nivel 3 han conseguido los mayores resultados produciendo con aspiración el 60% de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], frente al 54% del nivel 1 y al 51% del nivel 2. En los sonidos africados los sujetos del nivel 3 también han logrado los mejores porcentajes al producir de forma simultánea el 76% de los sonidos africados, frente al 70% del nivel 1 y al 67% del nivel 2.

Prueba final

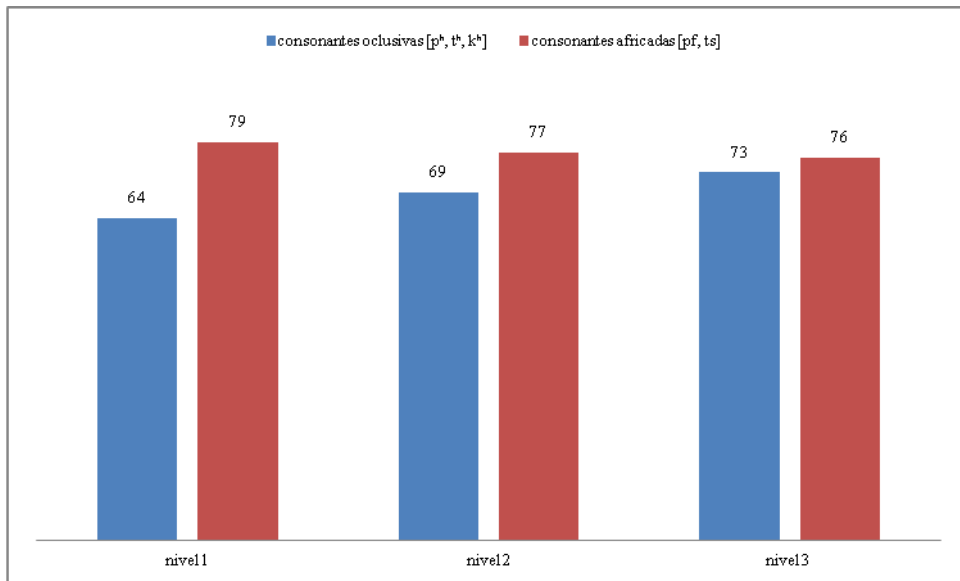


Figura 69. Resultados obtenidos por niveles en la prueba final.

Como podemos observar en esta gráfica, los sujetos del nivel 3 han alcanzado los mejores porcentajes produciendo con aspiración el 73% de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], frente al 69% del nivel 2 y al 64% del nivel 1. Sin embargo, en los sonidos africados los sujetos del nivel 1 han conseguido los mayores resultados al producir de forma simultánea el 79% de los sonidos africados, frente al 77% del nivel 2 y al 76% del nivel 3.

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

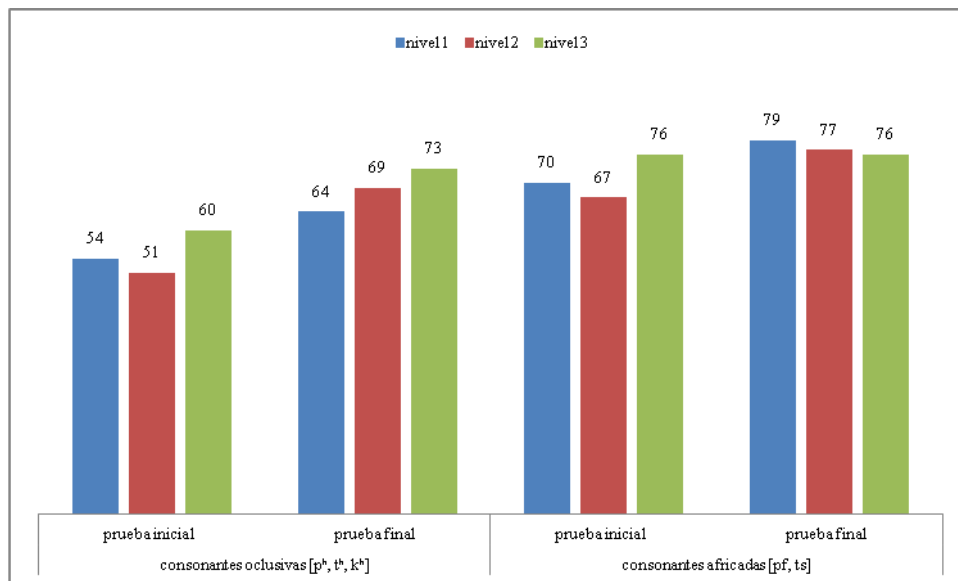


Figura 70. Comparación de los resultados obtenidos por niveles en ambas pruebas.

En esta gráfica se observa que los sujetos han logrado en los sonidos oclusivos sordos aspirados [p^h, t^h, k^h] mejores resultados en las pruebas finales no sólo en el nivel intermedio con un 64%, sino también en el nivel intermedio-alto con un 69% y en el nivel avanzado con un 73%. En cuanto a los sonidos africados [pf, ts] los sujetos han conseguido mayores porcentajes en la prueba final tanto en el nivel intermedio con un 79% como en el nivel intermedio-alto con un 77%, mientras que en el nivel avanzado se ha alcanzado el mismo porcentaje un 76% en ambas pruebas.

7.2.1.2.2. Resumen de los resultados obtenidos por actividad y prueba

Dentro de este apartado se resumirán y comentarán en primer lugar los resultados logrados por actividad de pronunciación en cada prueba con respecto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. En segundo lugar se compararán los resultados obtenidos en la prueba inicial con aquellos conseguidos en la prueba final con el fin de poder detectar en

7. Presentación y discusión de los resultados

qué actividad y en qué prueba se han conseguido los mejores resultados en los distintos sonidos.

Prueba inicial

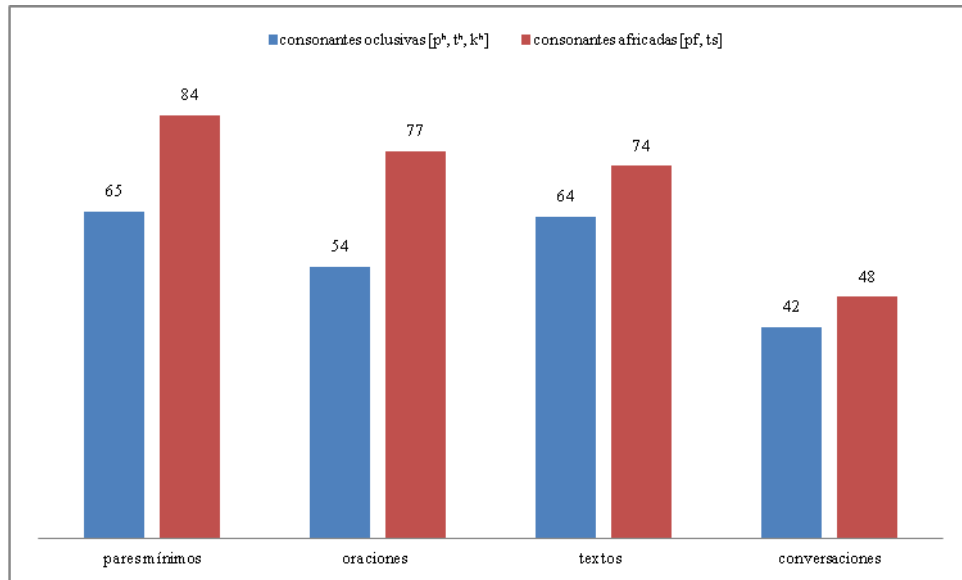


Figura 71. Resultados obtenidos por actividad en la prueba inicial.

En esta gráfica podemos observar que los sujetos han logrado en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] un ligero mayor porcentaje en los pares mínimos con un 65%, frente al 64% de los textos, el 54% de las oraciones y el 42% de la conversación. En los sonidos africados [pf, ts] estos sujetos han conseguido también mejores resultados en los pares mínimos al producir de forma simultánea el 84% de estos sonidos, frente al 77% de las oraciones, el 74% de los textos y el 48% de la conversación.

Prueba final

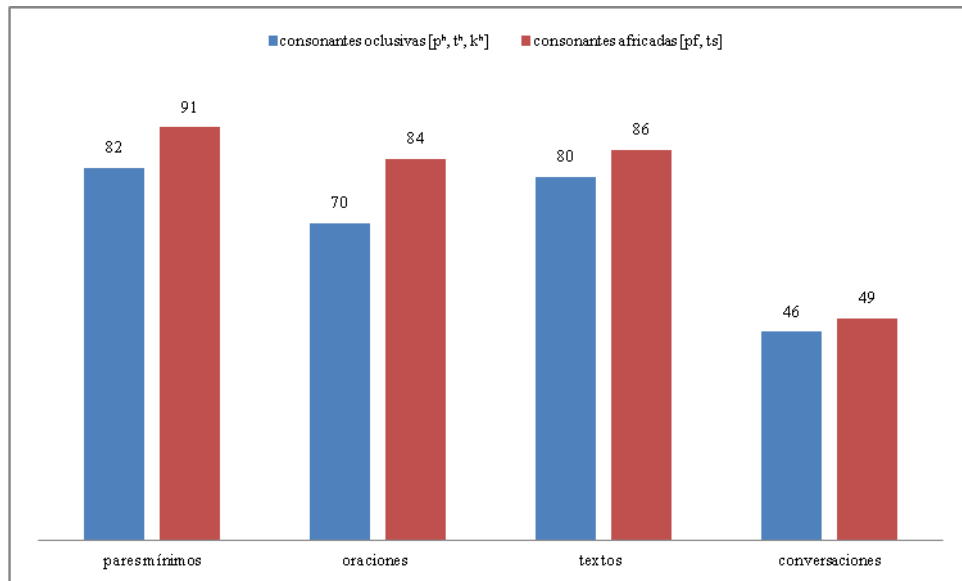


Figura 72. Resultados obtenidos por actividad en la prueba final.

Como se desprende de esta gráfica los sujetos han alcanzado en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] mayores porcentajes en los pares mínimos con un 82%, frente al 80% de los textos, el 70% de las oraciones y el 46% de la conversación. En los sonidos africados [pf, ts] los sujetos han logrado mejores resultados también en los pares mínimos al producir de forma simultánea el 91% de estos sonidos, frente al 86% de los textos, el 84% de las oraciones y el 49% de la conversación.

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

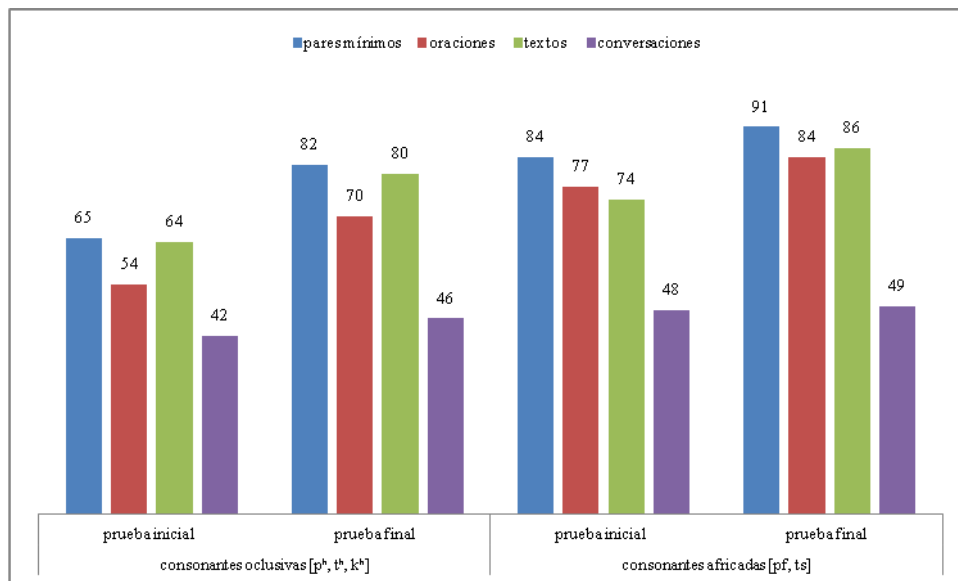


Figura 73. Comparación de los resultados obtenidos por actividad en ambas pruebas.

De esta gráfica se desprende que los sujetos han logrado en los sonidos oclusivos sordos aspirados [pʰ, tʰ, kʰ] mejores resultados en las pruebas finales no sólo en los pares mínimos con un 82%, también en las oraciones con un 70%, en los textos con un 80% y en la conversación con un 48%. En cuanto a los sonidos africados [pf, ts] los sujetos han conseguido de forma análoga mayores porcentajes en la prueba final en cada uno de los ejercicios de pronunciación con un 91% en los pares mínimos, un 86% en los textos, un 84% en las oraciones y un 49% en la conversación.

7.2.1.2.3. Resumen de los resultados obtenidos en los sonidos oclusivos sordos y los sonidos africados

En este apartado procederemos primeramente a resumir y a comentar los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ], tanto en los ejercicios de pronunciación como en las posiciones silábicas, y en las consonantes africadas [pf, ts] por cada sonido de forma individual. Acto seguido se compararán los resultados alcanzados

7. Presentación y discusión de los resultados

en la prueba inicial con aquellos logrados en la prueba final con el fin de poder distinguir el sonido que más dificultad implica a la hora de su pronunciación correcta.

Consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h]

Prueba inicial

En los ejercicios de pronunciación

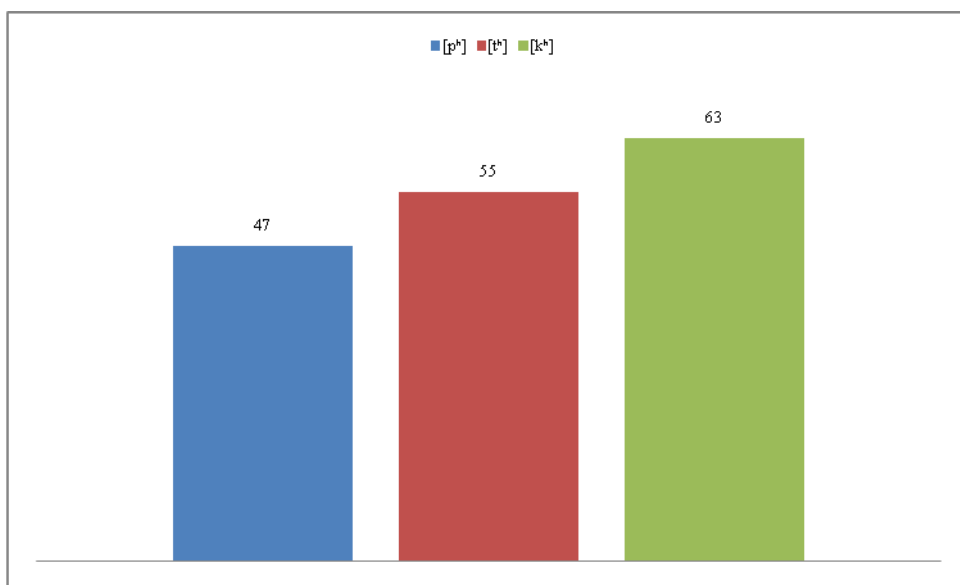


Figura 74. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba inicial.

En esta gráfica se puede observar que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han logrado los mejores porcentajes en los sonidos velares [k^h] con un 63%, les siguen los sonidos alveolares [t^h] con un 55% y han tenido mayores dificultades en los sonidos bilabiales [p^h] con un 47%.

En las posiciones silábicas

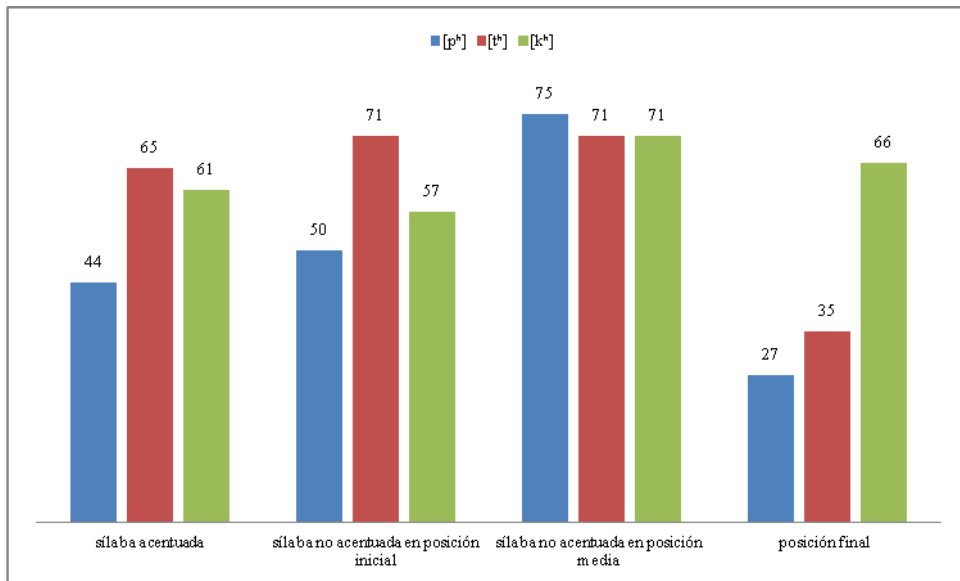


Figura 75. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en las posiciones silábicas de la prueba inicial.

Como se puede apreciar en esta gráfica, los sujetos han alcanzado el máximo porcentaje tanto en sílaba acentuada como en sílaba no acentuada en posición inicial en los sonidos alveolares [t^h] con un 65% y un 71% respectivamente, mientras que en sílaba no acentuada en posición media lo han logrado en los sonidos bilabiales [p^h] con un 75% y en posición final lo han conseguido en los sonidos velares [k^h] con un 66%.

Prueba final

En los ejercicios de pronunciación

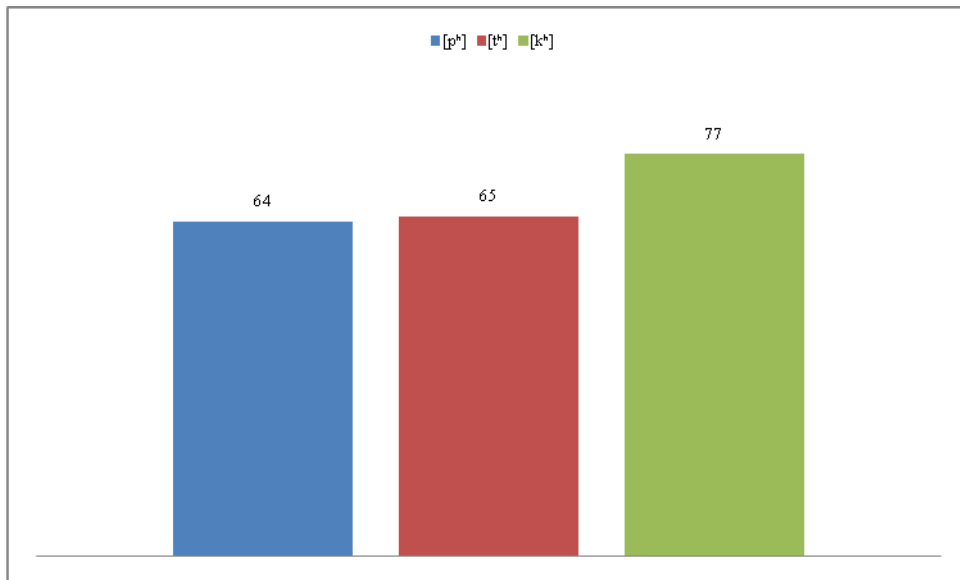


Figura 76. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en los ejercicios de pronunciación de la prueba final.

En esta gráfica puede observarse que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han conseguido los mejores porcentajes en los sonidos velares [k^h] con un 77%, les siguen los sonidos alveolares [t^h] con un 65% y han tenido ligeramente mayores dificultades en los sonidos bilabiales [p^h] con un 64%.

En las posiciones silábicas

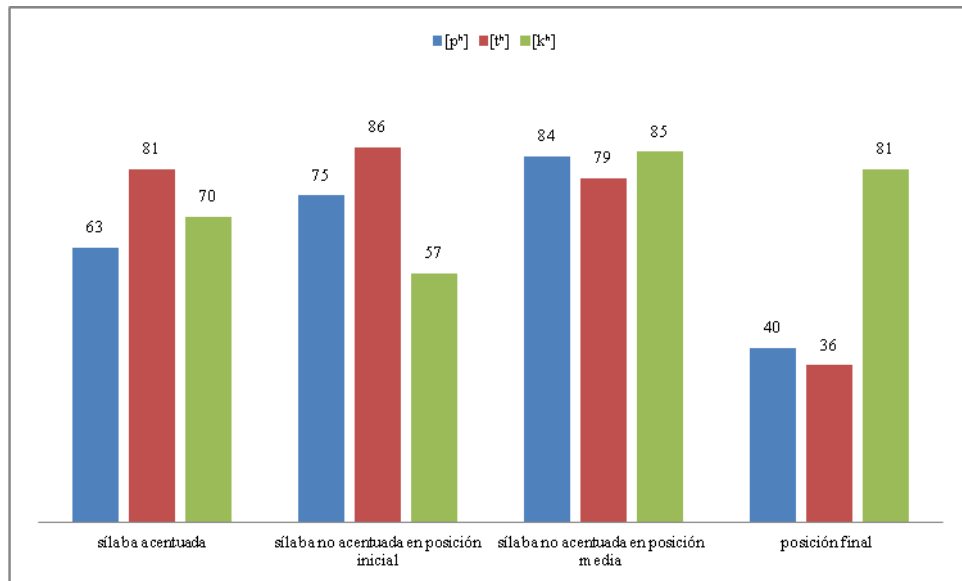


Figura 77. Resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] en las posiciones silábicas de la prueba final.

Como podemos observar en esta gráfica, los sujetos han logrado los mayores resultados tanto en sílaba acentuada como en sílaba no acentuada en posición inicial en los sonidos alveolares [tʰ] con un 81% y un 86% respectivamente, mientras que en sílaba no acentuada en posición media y en posición lo han conseguido en el sonido velar [kʰ] con un 85% y un 81% respectivamente.

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

En los ejercicios de pronunciación

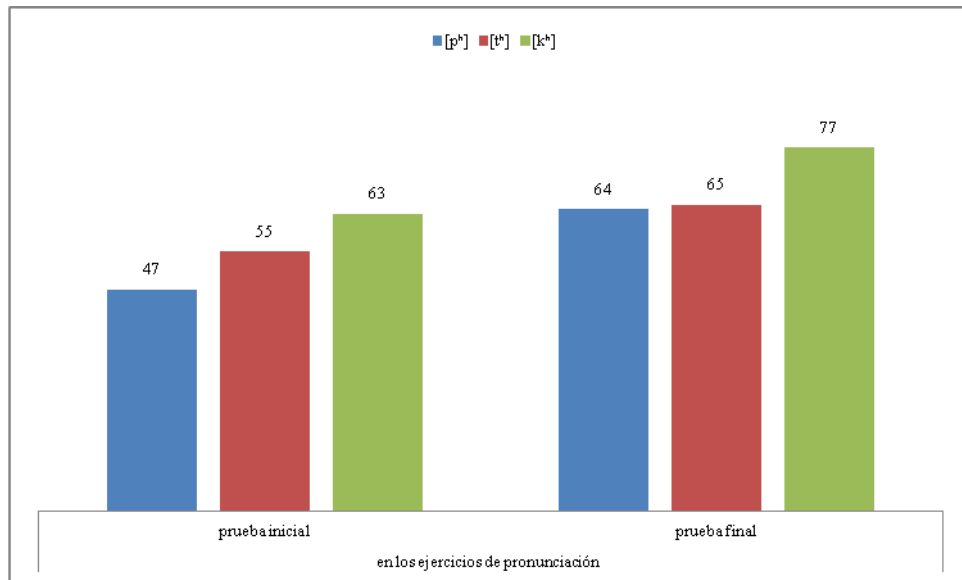


Figura 78. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en los ejercicios de pronunciación en ambas pruebas.

En esta gráfica se refleja que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación se han logrado los mayores porcentajes en la prueba final tanto en los sonidos alveolares [t^h] con un 65%, como en los sonidos velares [k^h] con un 77% y en los sonidos bilabiales [p^h] con un 64% frente al 55% en los sonidos alveolares [t^h], al 63 en los sonidos velares [k^h] y al 47% en los sonidos bilabiales [p^h].

En las posiciones silábicas

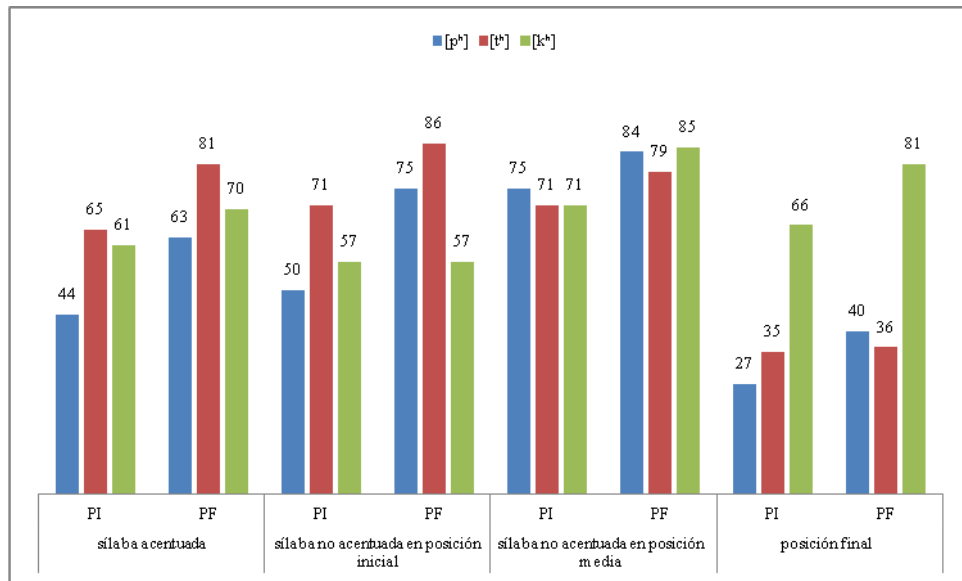


Figura 79. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [pʰ, tʰ, kʰ] en las posiciones silábicas en ambas pruebas.

Como se desprende de esta gráfica, los sujetos han conseguido en la prueba final los mejores porcentajes en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos sordos [pʰ, tʰ, kʰ] tanto en sílaba acentuada, como en sílaba acentuada en posición media y en posición final. En sílaba acentuada en posición inicial los sujetos también han logrado los mayores resultados en la prueba final en los sonidos bilabiales [pʰ] y los sonidos alveolares [tʰ], pero en los sonidos velares [kʰ] se han alcanzado los mismos resultados tanto en la prueba inicial como en la prueba final.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonantes africadas [pf, ts]

Prueba inicial

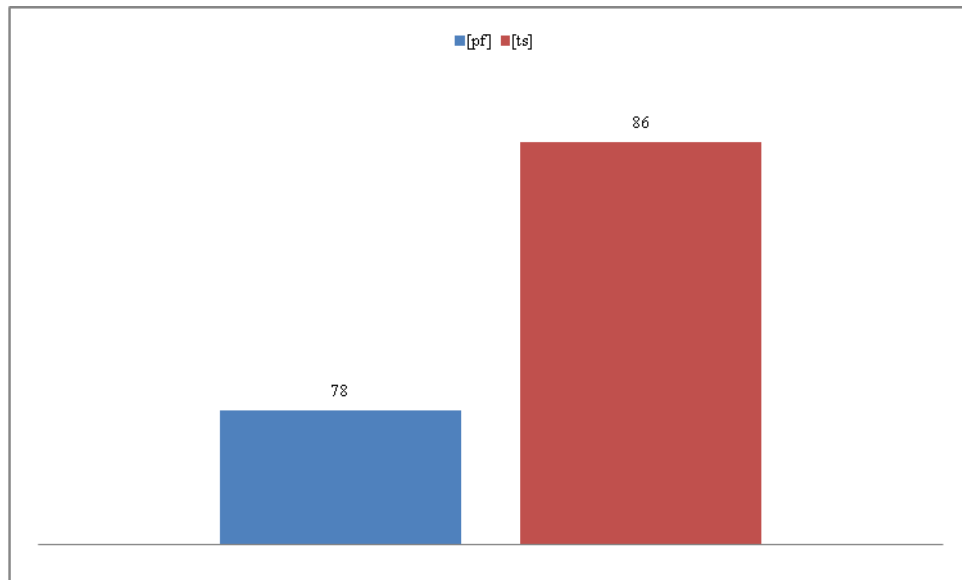


Figura 80. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts] de la prueba inicial.

En esta gráfica se puede observar que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han logrado los mejores porcentajes en los sonidos africados [ts] con un 86% frente al 78% de los sonidos africados [pf].

Prueba final

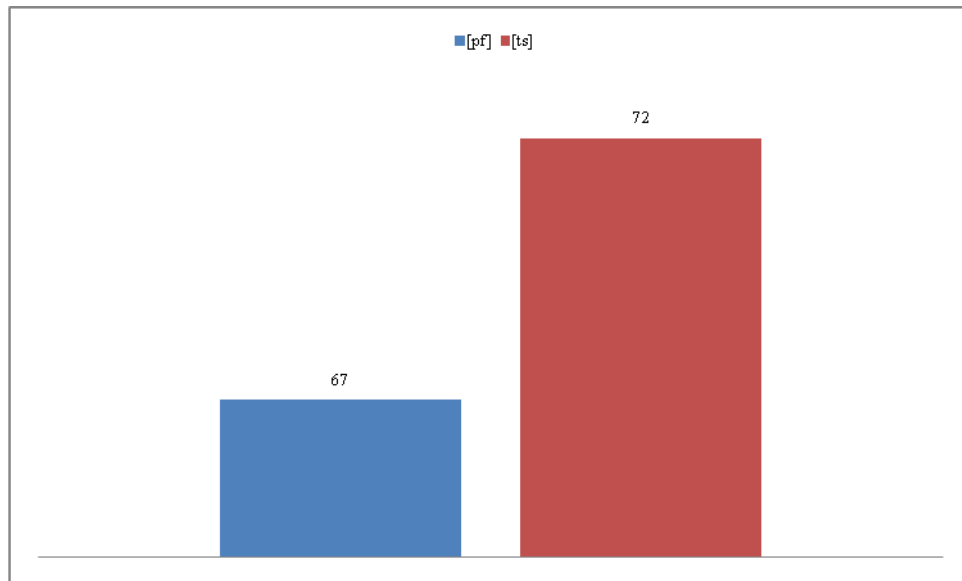


Figura 81. Resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts] de la prueba final.

En esta gráfica puede observarse que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación los sujetos han conseguido los mejores porcentajes en los sonidos africados [pf] con un 72% frente al 67% de los sonidos africados [ts].

Comparación de los resultados obtenidos en las pruebas

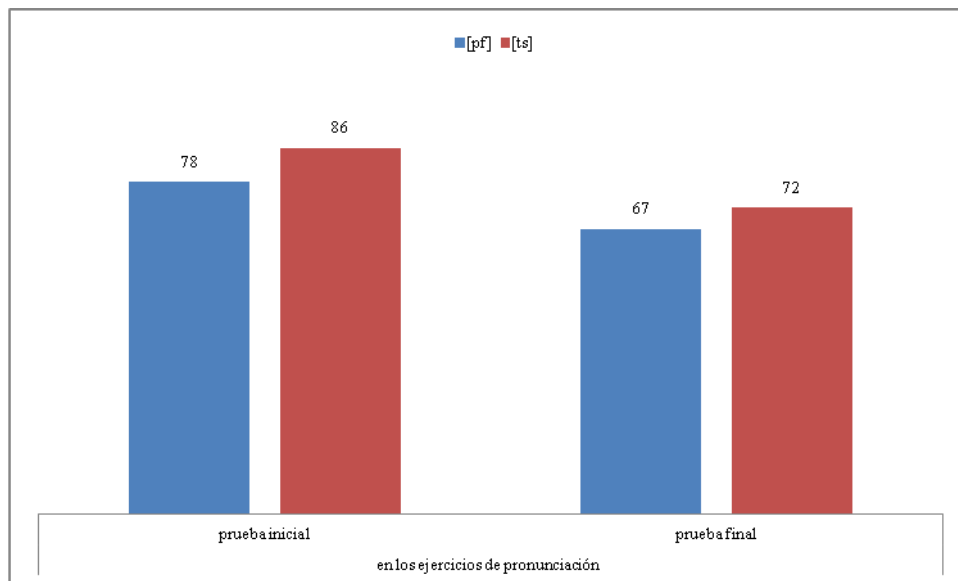


Figura 82. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts] en ambas pruebas.

En esta gráfica se refleja que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación se han logrado los mayores porcentajes en la prueba inicial tanto en los sonidos africados [pf] con un 78% como en los sonidos africados [ts] con un 86%.

7.3.1. Comparación de los resultados obtenidos en la lengua inglesa y la lengua alemana

En este apartado compararemos de “8.2.1. Resumen y comentario de los resultados obtenidos” los resultados que se han obtenido en ambas lenguas en cuanto a los niveles lingüísticos de los sujetos, también según las actividades de pronunciación y las pruebas realizadas, así como aquellos resultados logrados en los sonidos oclusivos sordos aspirados [p^h, t^h, k^h] y en los sonidos africados [tʃ, dʒ, pf, ts] con el fin de poder determinar cómo se influyen ambos idiomas entre sí.

7.3.1.1. Comparación de los resultados obtenidos por niveles

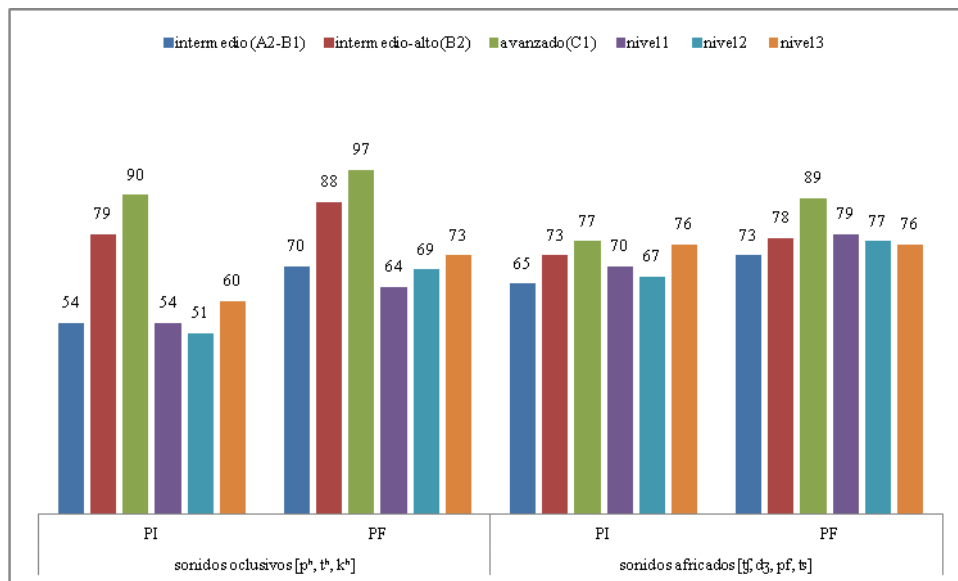


Figura 83. Comparación de los resultados obtenidos por niveles en ambos idiomas.

En esta gráfica podemos apreciar que en la prueba inicial de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] se han logrado los mayores porcentajes en los dos niveles superiores de inglés, en el nivel avanzando con un 90% frente al 60% del nivel 3 de alemán, como también en el nivel intermedio-alto con un 79% frente al 51% del nivel 2 de alemán, mientras que en el nivel intermedio de inglés se logra un 54% el mismo porcentaje que en el nivel 1 de alemán. En la prueba final se alcanzan los mejores resultados en todos los niveles de inglés con un 97% en el nivel avanzado frente al 73% del nivel 3 de alemán, un 88% en el nivel intermedio-alto frente al 69% del nivel 2 de alemán y un 70% del nivel intermedio frente al 64% del nivel 1 de alemán. En los sonidos africados se consiguen los mejores resultados también en los dos niveles superiores de inglés, en el nivel avanzado con un 77% frente al 76% del nivel 3 de alemán, en el nivel intermedio-alto con un 73% frente al 67% del nivel 2 de alemán, pero no en el nivel intermedio en el que se logra un 65%, un porcentaje inferior al del nivel 1 de alemán con un 70%. En la prueba final sucede exactamente lo mismo, los mayores porcentajes se alcanzan en los dos niveles superiores de inglés, en el nivel avanzado con un 89% frente al 76% del nivel 3 de alemán, en el

nivel intermedio-alto con un 78% frente al 77% del nivel 2 de alemán, pero no en el nivel intermedio en el que se logra un 73%, un porcentaje inferior al del nivel 1 de alemán con un 79%.

7.3.1.2. Comparación de los resultados obtenidos por actividad y prueba

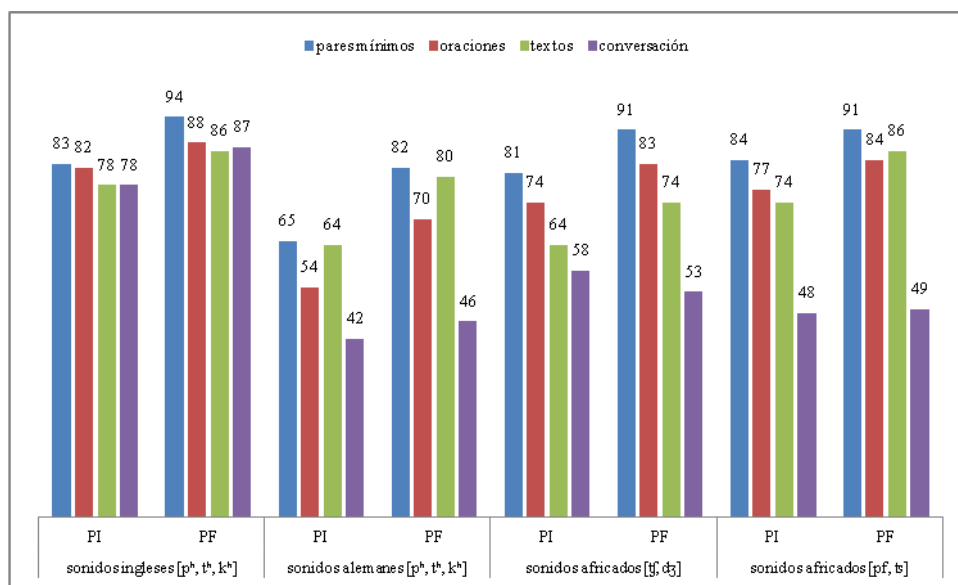


Figura 84. Comparación de los resultados obtenidos por actividad y prueba en ambos idiomas.

Como se desprende de esta gráfica en los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] se alcanzan los mejores resultados en los sonidos ingleses tanto en la prueba inicial como en la prueba final en todas las actividades de pronunciación. Sin embargo, en los sonidos africados se logran los mayores porcentajes en los sonidos africados alemanes [pf, ts] tanto en los pares mínimos como en las oraciones y los textos de la prueba inicial, pero no en la conversación en la que se consigue un 48% frente al 58% de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ]. En la prueba final se logra el mejor porcentaje en los pares mínimos con un 91% tanto de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] como de los sonidos africados alemanes [pf, ts] también en los sonidos africados alemanes. En las demás actividades de pronunciación se alcanzan los mejores resultados en los sonidos africados alemanes [pf, ts] en las oraciones con un 84% frente al 77% de los sonidos ingleses y en los textos con un 86%

frente al 74%, pero en la conversación se logra un mayor porcentaje en los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] con un 53% frente al 49% de los sonidos africados alemanes [pf, ts].

7.3.1.3. Comparación de los resultados obtenidos en los sonidos oclusivos sordos y en los sonidos africados

Comparación de los sonidos oclusivos sordos y africados en general

Consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h]

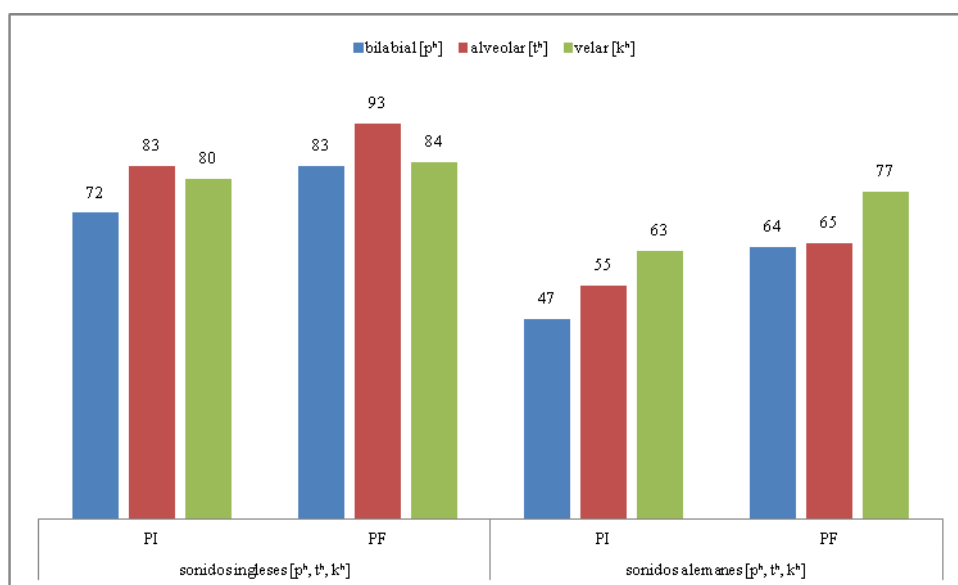


Figura 85. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en ambos idiomas.

En esta gráfica se aprecia que en los sonidos oclusivos ingleses [p^h, t^h, k^h] se han logrado los mayores resultados en la prueba inicial con un 83% en los sonidos alveolares frente al 55% de los sonidos alveolares alemanes, un 80% en los sonidos velares frente al 55% de los sonidos velares alemanes y un 72% en los sonidos bilabiales ingleses frente al 47% de los sonidos bilabiales alemanes. En la prueba final sucede exactamente lo mismo en los sonidos oclusivos ingleses [p^h, t^h, k^h] se consiguen los mejores porcentajes con un

7. Presentación y discusión de los resultados

93% en los sonidos alveolares frente al 65% de los sonidos alveolares alemanes, un 84% en los sonidos velares frente al 77% de los sonidos velares alemanes y un 83% en los sonidos bilabiales frente al 64% de los sonidos bilabiales alemanes.

Consonantes africadas [ʃ, dʒ, pf, ts]

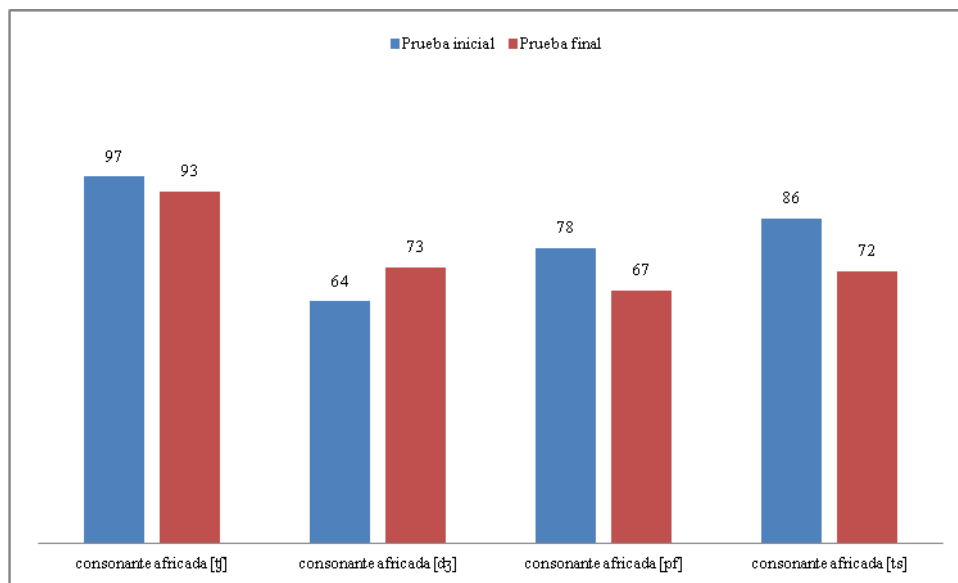


Figura 86. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [ʃ, dʒ, pf, ts].

Como se puede apreciar en esta gráfica, en la prueba inicial se ha conseguido el mayor porcentaje en el sonido africado inglés [ʃ] con un 97% frente al 86% del sonido africado alemán [ts], al 78% del sonido africado alemán [pf] y al 64% del sonido africado inglés [dʒ]. En la prueba final también se logra el mejor resultado en el sonido africado inglés [ʃ] con un 93% frente al 73% del sonido africado inglés [dʒ], al 72% del sonido africado alemán [ts] y al 67% del sonido africado alemán [pf].

Comparación de los sonidos con menores diferencias articulatorias

Los sonidos que presentan menores diferencias articulatorias entre la lengua inglesa y la lengua alemana son los oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba, así como

los sonidos africados [tʃ, dʒ] porque coinciden en su articulación en ambos idiomas. Sin embargo, dentro de este apartado únicamente se podrán comparar los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] ingleses y alemanes, ya que de los sonidos africados [tʃ, dʒ] que coinciden en ambas lenguas sólo se podrá ofrecer un resumen de los sonidos ingleses al no poderse incluir en las actividades de pronunciación de nuestro estudio por no existir material suficiente de estos sonidos africados alemanes.

Consonantes oclusivas [p^h, t^h, k^h]

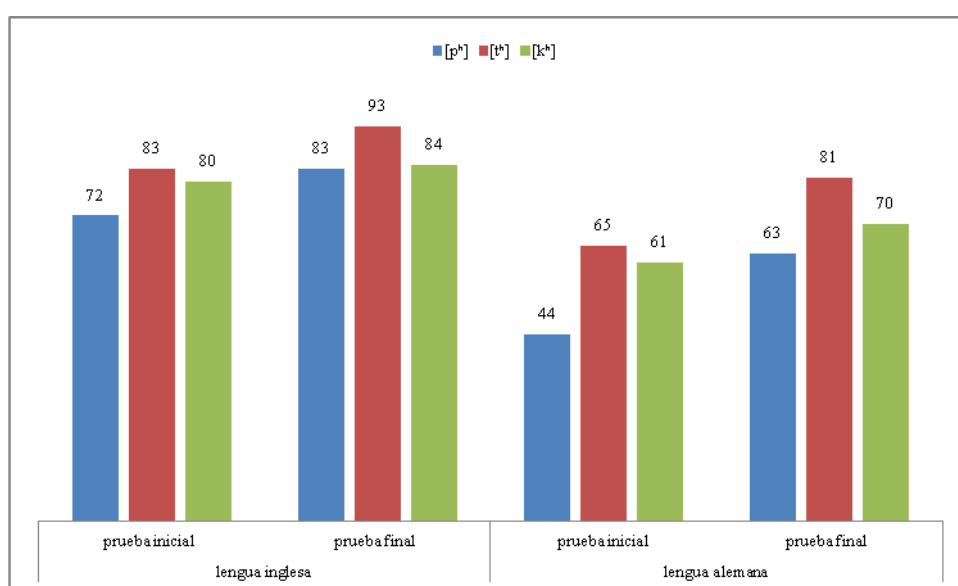


Figura 87. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en menores diferencias articulatorias en ambos idiomas.

En esta gráfica podemos observar que la prueba inicial los sujetos han logrado mejores resultados en todos los sonidos oclusivos sordos de la lengua inglesa con un 72% en los sonidos bilabiales [p^h], un 83% en los sonidos alveolares [t^h] y un 80% en los sonidos velares [k^h] frente al 44% de los sonidos bilabiales [p^h], al 65% de los sonidos alveolares [t^h] y al 61% de los sonidos velares [k^h] de la lengua alemana. En la prueba final los sujetos también consiguen mayores porcentajes en todos los sonidos oclusivos de la lengua inglesa con un 83% en los sonidos bilabiales [p^h], un 93% en los sonidos alveolares

7. Presentación y discusión de los resultados

[t^h] y un 84% en los sonidos velares [k^h] frente al 63% de los sonidos bilabiales [p^h], al 81% de los sonidos alveolares [t^h] y al 70% de los sonidos velares [k^h] de la lengua alemana.

Consonantes africadas [ʧ, ʤ]

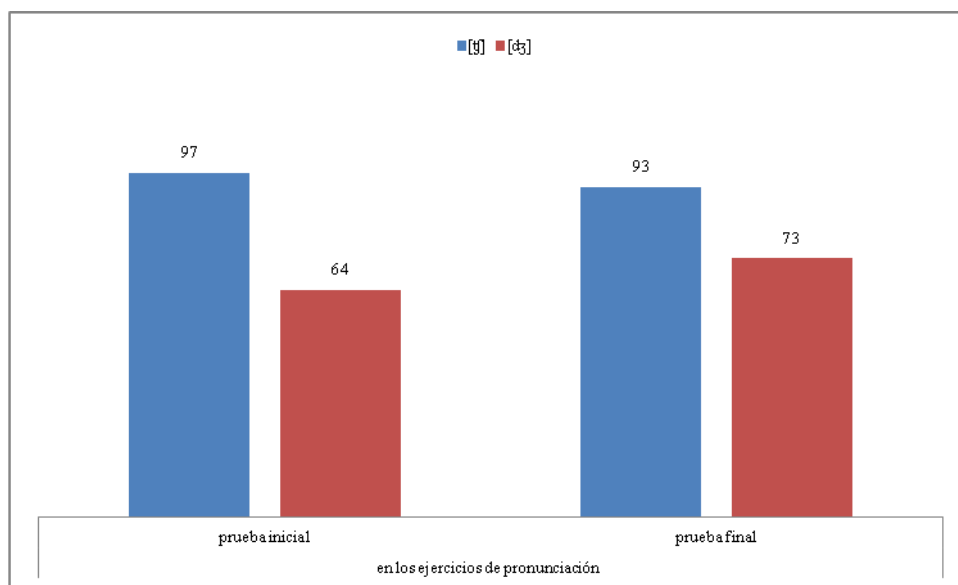


Figura 88. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [ʧ, ʤ].

En esta gráfica se refleja que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación se han logrado los mayores porcentajes en la prueba inicial en cuanto a los sonidos africados [ʧ] con un 97%, pero en los sonidos africados [ʤ] se han conseguido los mejores resultados en la prueba final con un 73%.

Comparación de los sonidos con mayores diferencias articulatorias

Los sonidos que presentan mayores diferencias articulatorias son aquellos que no coinciden en las dos lenguas objeto de estudio como los sonidos oclusivos sordos alemanes [p^h, t^h, k^h] tanto en posición inicial como en posición media de sílaba no acentuada así como en posición final, y los sonidos africados alemanes [pf, ts].

Consonantes oclusivas [p^h, t^h, k^h]

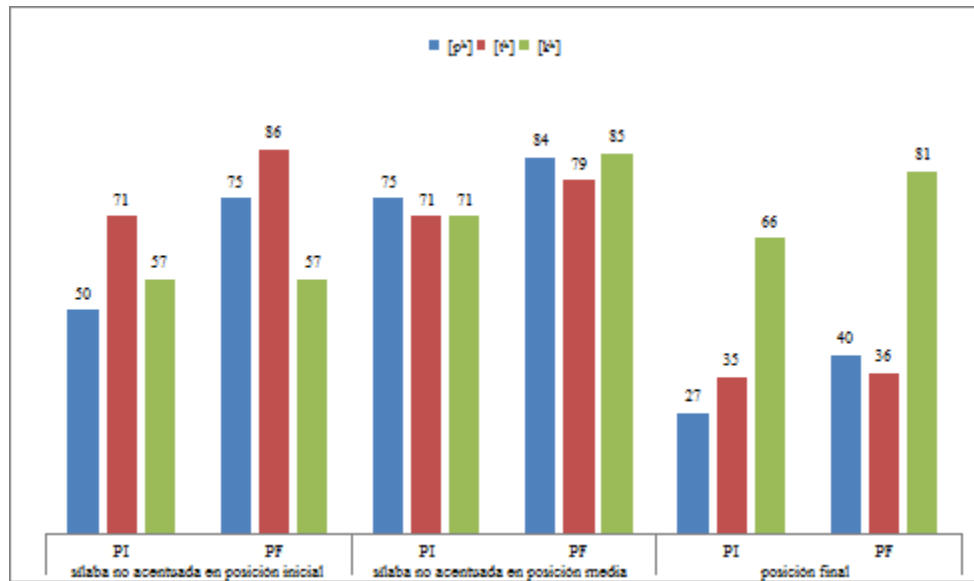


Figura 89. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] en mayores diferencias articulatorias en ambos idiomas.

De esta gráfica se desprende que los sujetos han alcanzado los mejores resultados en la prueba final tanto en posición media de sílaba no acentuada como en posición final. En sílaba acentuada en posición inicial también se han logrado los mayores porcentajes en la prueba final en cuanto a los sonidos bilabiales [p^h] y los sonidos alveolares [t^h], mientras que en los sonidos velares [k^h] se han conseguido los mismos resultados tanto en la prueba inicial como en la prueba final.

7. Presentación y discusión de los resultados

Consonantes africadas [pf,ts]

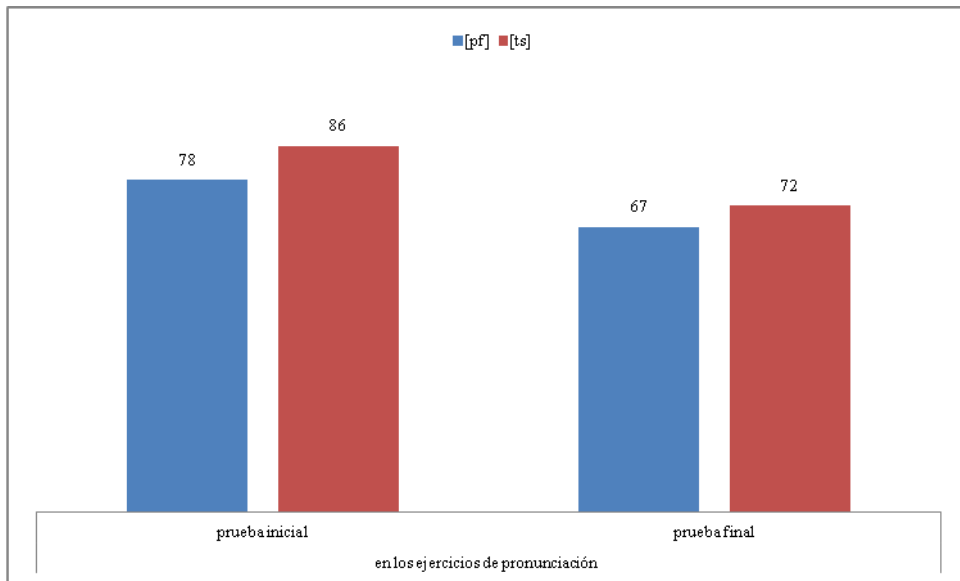


Figura 90. Comparación de los resultados obtenidos en las consonantes africadas [pf, ts].

En esta gráfica se refleja que en el conjunto de los ejercicios de pronunciación se han logrado los mayores porcentajes en la prueba inicial tanto en los sonidos africados [pf] con un 78% como en los sonidos africados [ts] con un 86%.

8. CONCLUSIONES

En este capítulo comenzaremos con un resumen de las conclusiones con respecto al objetivo general y a los objetivos específicos que se habían detallado previamente dentro del capítulo 6. Con el fin de lograr estos objetivos planteados se ofrecerán a continuación en los siguientes apartados una serie de conclusiones con respecto a las hipótesis que se habían establecido dentro del mismo capítulo 6 en relación con el nivel de competencia lingüística general, con respecto a las actividades y pruebas realizadas, en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas y por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3. En cada hipótesis se analizarán aquellos datos que sean pertinentes para cada una de ellas del capítulo 7, se añadirán tanto tablas como gráficos para vislumbrar los resultados obtenidos y así para poder determinar si se acepta o se rechaza cada una de las hipótesis que se habían establecido. A continuación se compararán nuestros resultados con los preceptos teóricos en cuanto a los modelos teóricos sobre adquisición de segundas lenguas como la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado (1957), el Modelo del Monitor de Krashen (1982) y el Modelo de Ontogenia de Major (1987), como también los factores que contribuyen a la ILL como la tipología lingüística (Chandrasekhar, 1978; Ecke, 2001; Singh y Carroll, 1979), el nivel de competencia lingüística en cuanto a las lenguas objeto de los sujetos (L2, inglés y L3, alemán) (Odlin, 1987), así como el efecto de la lengua extranjera (la L2, lengua alemana) (Clyne, 1997; De Angelis y Selinker, 2001; De Angelis, 2005; Hammarberg y Hammarberg, 1993, 2005; Williams y Hammarberg, 1993, 1997, 1998) y la relación con la tarea o la actividad (pares mínimos, oraciones, textos y conversación).

En último lugar para conseguir que las conclusiones de la investigación puedan ser aplicadas a la labor docente realizaremos una serie de sugerencias y recomendaciones con respecto a las áreas de dificultad que se han analizado en este estudio al ver que efectivamente suponen una dificultad para nuestros sujetos. Al final de nuestra investigación expondremos las limitaciones de nuestro estudio y las futuras líneas de investigación a seguir por nosotros mismos y por toda aquella persona interesada en los mismos aspectos fonético-fonológicos que se presentan en este estudio.

8.1. Resumen del objetivo general y de los objetivos específicos

La cuestión principal de nuestra investigación (véase 6.1. “Objetivo general y objetivos específicos”) constituye en conocer las dificultades a las que se enfrentan los sujetos con lengua materna española en la pronunciación de las consonantes oclusivas sordas y africadas tanto de la lengua inglesa como de la lengua alemana a la hora de producirlos en una serie de actividades de pronunciación. En nuestro estudio hemos analizado las áreas de dificultad concerniente a la ausencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos y la producción simultánea de los sonidos africados tanto de la lengua alemana como de la lengua inglesa en la producción oral de 21 sujetos con lengua materna española. Hemos podido observar en nuestro análisis de los datos (véase capítulo 7) que los sujetos, exceptuando el sujeto 16 en las pruebas de la lengua inglesa (véase anexos V y VI), efectivamente tienen dificultad en pronunciar con aspiración los sonidos oclusivos sordos y en producir simultáneamente los sonidos africados de ambas lenguas.

En cuanto a los factores que contribuyen a la influencia interlingüística se ha logrado determinar a través del análisis de los datos obtenidos (véase capítulo 7) que influyen de una forma decisiva en la producción oral de los sujetos. En relación con el nivel de competencia lingüística general, en los niveles inferiores se cometen en los sonidos objeto de estudio mayores incorrecciones que en los niveles superiores. Con respecto a las actividades y pruebas realizadas, en los pares mínimos se producen menos sonidos incorrectos que en las conversaciones y en las pruebas finales los sujetos tienen menos problemas para producir los sonidos objeto de estudio una vez que conocen las reglas de pronunciación que en las pruebas iniciales en las que desconocen estas reglas. En cuanto a la similitud o diferencia entre las tres lenguas, los sujetos han tenido mayores problemas de pronunciación cuando los sonidos son diferentes en los tres idiomas y menos dificultad cuando son similares en las tres lenguas. Por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3, en nuestro estudio la L1 ejerce en general mayor influencia sobre los sonidos objeto de estudio de la L3 que la L2 aun siendo tipológicamente más distante que la L2.

Como mencionamos en el apartado 6.1., el propósito del estudio de las interferencias no radica solo en intentar evitar problemas a la hora de aprender lenguas, sino también en reducir al máximo los posibles problemas que puedan aparecer, ya que el sentido de la comparación de lenguas es aportar facilidades para su aprendizaje. Tras saber que los sujetos realmente tienen dificultades para pronunciar con aspiración los sonidos oclusivos sordos y para producir de forma simultánea los sonidos africados por los resultados obtenidos (véase capítulo 7) podemos realizar como docentes una serie de sugerencias y recomendaciones pedagógicas (véase 8.3. “Implicaciones didácticas: herramientas útiles de aplicación en el aula”) que no solo facilitan el aprendizaje de estos sonidos, sino también haremos conscientes al alumno de su propio aprendizaje y de sus propios errores, solo así podrá ir corrigiéndose de forma autónoma y mejorando en su propia pronunciación.

La última finalidad del presente trabajo (véase el apartado 6.1.) es lograr que las conclusiones de nuestro estudio puedan ser aplicables a la labor docente de aquellos profesores que impartan la lengua inglesa o lengua alemana como lengua extranjera y también para aquellos que de forma más específica se dediquen a la enseñanza de la fonética y fonología y de la pronunciación de estos idiomas. Así a tenor de los resultados obtenidos deberemos en los niveles inferiores prestar más atención a los errores de pronunciación en los sonidos objeto de estudio para evitar su incorrecta pronunciación ya que son más frecuentes en los niveles iniciales que en los niveles superiores. Los datos obtenidos en los resultados nos indican también que en las conversaciones aparecen mayores problemas de pronunciación en los sonidos objeto de estudio y es por ello que debemos hacer más hincapié en ellas que en otras actividades como a la hora de leer en voz alta oraciones o textos. En las pruebas finales en las que los sujetos reciben instrucción formal se logran mejores resultados que en las pruebas iniciales en las que los sujetos no reciben instrucción formal alguna, por tanto, podemos observar que es beneficioso explicar las reglas fonético-fonológicas en el aula porque una vez que los alumnos son conscientes de ellas las aplican a su expresión oral y mejoran notablemente su pronunciación. Además, es preciso hacerles ver a los alumnos cuáles son exactamente las diferencias y cuáles son las similitudes de los sonidos objeto de estudio de la L3 con respecto a aquellos de la L2 y la L1 para beneficiarse de las similitudes entre las lenguas

y prestar mayor atención a las variaciones entre los sonidos de los diferentes idiomas. Por último, al saber de los datos obtenidos en los resultados que la L1 ejerce una gran influencia sobre los sonidos objeto de estudio de la L3, les podemos aconsejar a nuestros alumnos que deben olvidarse de su L1 y emplear más sus conocimientos previos de su L2 para poder pronunciar con mayor corrección los sonidos objeto de estudio de la L3.

8.2. Conclusiones con respecto a las hipótesis planteadas

8.2.1. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general

8.2.1.1. La primera hipótesis: mayor competencia lingüística general

En la lengua inglesa

En este apartado analizaremos en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la primera hipótesis de mayor competencia lingüística considerando que los sujetos del nivel avanzado poseen una mayor competencia lingüística con respecto a aquellos del nivel intermedio-alto y del nivel intermedio; de forma análoga los sujetos del nivel intermedio-alto poseen una mayor competencia lingüística frente a aquellos sujetos del nivel intermedio.

1. Nivel avanzado frente al nivel intermedio-alto:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel avanzado logran mejores resultados que los del nivel intermedio-alto tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel avanzado frente a aquellos del nivel intermedio-alto tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel avanzando también alcanzan mayores resultados que los del nivel intermedio-alto tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos

8. Conclusiones

africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta hipótesis para los sujetos del nivel avanzado frente a aquellos del nivel intermedio-alto tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.

2. Nivel avanzado frente al nivel intermedio:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel avanzado consiguen mejores resultados que los del nivel intermedio tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel avanzado frente a aquellos del nivel intermedio tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del avanzado también logran mayores resultados que los del nivel intermedio tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel avanzado frente a aquellos del nivel intermedio tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.

3. Nivel intermedio-alto frente al nivel intermedio:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel intermedio-alto alcanzan mejores resultados frente a los del nivel intermedio tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel intermedio-alto frente a aquellos del nivel intermedio tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel intermedio-alto también consiguen mayores resultados que los del nivel intermedio tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta hipótesis en el caso de

8. Conclusiones

los sujetos del nivel intermedio-alto frente a aquellos del nivel intermedio tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

niveles de competencia lingüística	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [tʃ, dʒ]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
nivel intermedio → nivel intermedio-alto	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
nivel intermedio → nivel avanzado	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
nivel intermedio-alto → nivel avanzado	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta

Figura 91. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mayor competencia lingüística general.

Como se ha podido comprobar en el análisis realizado, esta primera hipótesis de mayor competencia lingüística general se acepta en el 100% de las ocasiones tanto para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] como para los sonidos africados [tʃ, dʒ].

En alemán

Analizaremos dentro de este apartado en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la primera hipótesis de mayor competencia lingüística teniendo en cuenta que los sujetos del nivel 3 poseen una mayor competencia lingüística con respecto a aquellos del nivel 2 y del nivel 1; como también a su vez los sujetos del nivel 2 poseen una mayor competencia lingüística frente a aquellos sujetos del nivel 1.

1. Nivel 3 frente al nivel 2:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel 3 logran mejores resultados que los del nivel 2 tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 3 frente a aquellos del nivel 2 tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.

8. Conclusiones

- En la prueba final los sujetos del nivel 3 alcanzan mayores resultados que los del nivel 2 únicamente en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 3 frente a aquellos del nivel 2 sólo en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, mientras que se rechaza en el caso de los sonidos africados.

2. Nivel 3 frente al nivel 1:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel 3 consiguen mejores resultados que los del nivel 1 tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel 3 frente a aquellos del nivel 1 tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del 3 tres logran mayores resultados que los del nivel 1 únicamente en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 3 frente a aquellos del nivel 1 sólo en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, mientras que se rechaza en el caso de los sonidos africados.

3. Nivel 2 frente al nivel 1:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel 2 no alcanzan mejores resultados frente a los del nivel 1 tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se rechaza esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel 2 frente a aquellos del nivel 1 tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel 3 consiguen mayores resultados que los del nivel 1 únicamente en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 3 frente a aquellos del nivel 1 sólo

8. Conclusiones

en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, mientras que se rechaza en el caso de los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

niveles de competencia lingüística	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [pf, ts]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
nivel 3 → nivel 2	se acepta	se acepta	se acepta	se rechaza
nivel 3 → nivel 1	se acepta	se acepta	se acepta	se rechaza
nivel 2 → nivel 1	se rechaza	se acepta	se rechaza	se rechaza

Figura 92. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mayor competencia lingüística general.

Como hemos podido comprobar en el análisis realizado, esta primera hipótesis de mayor competencia lingüística general se acepta en cuanto a los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] en cinco de un total de seis casos lo que supone un 83% y en los sonidos africados [pf, ts] se acepta en dos de un total de seis casos lo que representa un 33%.

8.2.1.2. La segunda hipótesis: menor competencia lingüística general

En inglés

Dentro de este apartado analizaremos en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la segunda hipótesis de menor competencia lingüística teniendo en cuenta que los sujetos del nivel intermedio poseen una menor competencia lingüística con respecto a aquellos del nivel intermedio-alto y del nivel avanzado; al igual que los sujetos del nivel intermedio-alto poseen una menor competencia lingüística frente a aquellos sujetos del nivel intermedio.

8. Conclusiones

1. Nivel intermedio frente al nivel intermedio-alto:

- d) En la prueba inicial los sujetos del nivel intermedio sí tienen más dificultad frente a los sujetos del nivel intermedio-alto no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel intermedio frente a aquellos del nivel intermedio-alto tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- e) En la prueba final los sujetos del nivel intermedio sí tienen mayores dificultades frente a los sujetos del nivel intermedio-alto no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel intermedio frente a aquellos del nivel intermedio-alto tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, como en los sonidos africados.

2. Nivel intermedio frente al nivel avanzado:

- i) En la prueba inicial los sujetos del nivel intermedio sí tienen más dificultad frente a los sujetos del nivel avanzado no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel intermedio frente a aquellos del nivel avanzado tanto para los sonidos oclusivos sordos como para los sonidos africados.
- j) En la prueba final los sujetos del nivel intermedio sí tienen mayores dificultades frente a los sujetos del nivel avanzado no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel intermedio frente a aquellos del nivel avanzado tanto en los sonidos oclusivos sordos, como en los sonidos africados.

3. Nivel intermedio-alto frente al nivel avanzado:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel intermedio-alto sí tienen más dificultad frente a los sujetos del nivel avanzado no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel intermedio-alto frente a aquellos del nivel avanzado tanto en los sonidos oclusivos sordos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel intermedio-alto sí tienen mayores dificultades frente a los sujetos del nivel avanzado no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], como también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel intermedio-alto frente a aquellos del nivel avanzado tanto en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, como en el caso de los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

niveles de competencia lingüística	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [tʃ, dʒ]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
nivel intermedio → nivel intermedio-alto	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
nivel intermedio → nivel avanzado	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
nivel intermedio-alto → nivel avanzado	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta

Figura 93. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menor competencia lingüística general.

Como se ha podido comprobar en el análisis realizado, esta primera hipótesis de menor competencia lingüística general se acepta en el 100% de las ocasiones tanto para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] como para los sonidos africados [tʃ, dʒ].

En alemán

En este apartado analizaremos en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la segunda hipótesis de menor competencia lingüística considerando que los sujetos del nivel 1 poseen una menor competencia lingüística con respecto a aquellos del nivel 2 y del nivel 3; al igual que los sujetos del nivel 2 poseen una menor competencia lingüística frente a aquellos sujetos del nivel 1.

1. Nivel 1 frente al nivel 2:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel 1 no tienen más dificultad frente a los sujetos del nivel 2 ni en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] ni tampoco en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se rechaza esta hipótesis para los sujetos del nivel 1 frente a aquellos del nivel 2 tanto en los sonidos oclusivos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel 1 sí tienen mayores dificultades frente a los sujetos del nivel 2 en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 1 frente a aquellos del nivel 2 sólo en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, mientras que se rechaza en el caso de los sonidos africados.

2. Nivel 1 frente al nivel 3:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel 1 sí tienen más dificultad frente a los sujetos del nivel 3 no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel 1 frente a aquellos del nivel 3 tanto para los sonidos oclusivos sordos como para los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel 1 sí tienen mayores dificultades frente a los sujetos del nivel 3 en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero

8. Conclusiones

no en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 1 frente a aquellos del nivel 3 sólo en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, mientras que se rechaza en el caso de los sonidos africados.

3. Nivel 2 frente al nivel 3:

- En la prueba inicial los sujetos del nivel 2 sí tienen más dificultad frente a los sujetos del nivel 3 no sólo en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de los sujetos del nivel 2 frente a aquellos del nivel 3 tanto en los sonidos oclusivos sordos como en los sonidos africados.
- En la prueba final los sujetos del nivel 2 sí tienen mayores dificultades frente a los sujetos del nivel 3 en la aspiración de los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta hipótesis para los sujetos del nivel 2 frente a aquellos del nivel 3 sólo en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos, mientras que se rechaza en el caso de los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

niveles de competencia lingüística	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [pf, ts]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
nivel 1 → nivel 2	se rechaza	se acepta	se rechaza	se rechaza
nivel 1 → nivel 3	se acepta	se acepta	se acepta	se rechaza
nivel 2 → nivel 3	se acepta	se acepta	se acepta	se rechaza

Figura 94. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menor competencia lingüística general.

Como se ha podido comprobar en el análisis llevado a cabo, esta segunda hipótesis de menor competencia lingüística general se acepta en cuanto a los sonidos oclusivos [p^h,

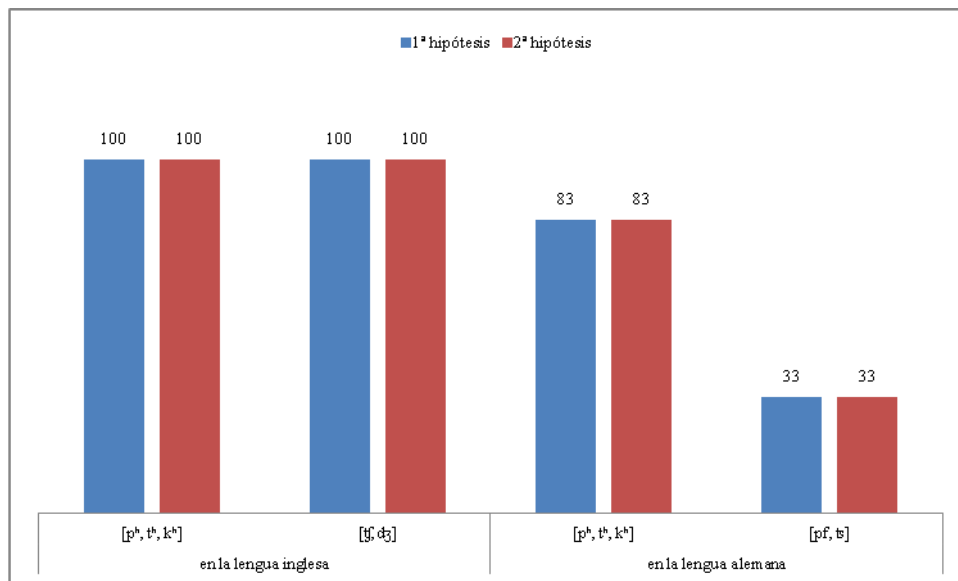
8. Conclusiones

t^h, k^h] en cinco de un total de seis casos lo que supone un 83% y en los sonidos africados [pf, ts] se acepta en dos de un total de seis casos lo que representa un 33%.

A tenor de estos resultados obtenidos en las conclusiones de la hipótesis en relación con el nivel de competencia lingüística general podemos afirmar lo siguiente:

- a) En cuanto a la primera hipótesis, podemos apreciar que los sujetos que muestran una competencia lingüística general más alta en la lengua inglesa tienen menos problemas en todos los casos tanto en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como también en los sonidos africados [ʃ, dʒ]. En la lengua alemana, se aprecia que los sujetos que muestran una competencia lingüística general más alta tienen también menos problemas en la mayoría de los casos cuando pronuncian de forma aspirada los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no a la hora de producir simultáneamente los sonidos africados alemanes [pf, ts].
- b) Con respecto a la segunda hipótesis, apreciamos que los sujetos que muestran una competencia lingüística general menor en la lengua inglesa tienen mayores problemas en todos los casos tanto en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como también en los sonidos africados [ʃ, dʒ]. En la lengua alemana, podemos apreciar que los sujetos que muestran una competencia lingüística general menor también tienen más problemas en la mayoría de los casos cuando pronuncian de forma aspirada los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h], pero no a la hora de producir simultáneamente los sonidos africados alemanes [pf, ts].

8. Conclusiones



nivel de competencia lingüística general	en la lengua inglesa		en la lengua alemana	
	[p ^h , t ^h , k ^h]	[tʃ, dʒ]	[p ^h , t ^h , k ^h]	[pf, ts]
1ª hipótesis: mayor competencia lingüística general	6/6, 100%	6/6, 100%	5/6, 83%	2/6, 33%
2ª hipótesis: menor competencia lingüística general	6/6, 100%	6/6, 100%	5/6, 83%	2/6, 33%

Figura 95. Conclusiones en relación con el nivel de competencia lingüística general

Estos resultados nos indican que en los niveles inferiores de la L2 y la L3 los sujetos tienen mayores problemas para pronunciar con aspiración los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] tanto ingleses como alemanes, así como también para producir simultáneamente los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ]. Vemos que coincidimos con Odlin (1987) cuando indica que la transferencia en los primeros niveles de adquisición con frecuencia es negativa ya que se transfieren elementos diferentes o similares pero no idénticos de la lengua origen a la lengua objeto y que resultan en representaciones incorrectas en la lengua objeto (Wunder, 2011).

8.2.2. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas

8.2.2.1. La primera hipótesis: mejores resultados en la prueba final

En la lengua inglesa

Analizaremos dentro de este apartado en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final tanto en los pares mínimos, como en las oraciones, en los textos y en la conversación.

1. Prueba final frente a prueba inicial en los pares mínimos:

En los pares mínimos los sujetos logran mejores resultados en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta primera hipótesis en cuanto a los pares mínimos tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

2. Prueba final frente a prueba inicial en las oraciones:

En las oraciones los sujetos alcanzan mayores resultados en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta primera hipótesis con respecto a las oraciones tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

3. Prueba final frente a prueba inicial en los textos:

En los textos los sujetos consiguen mayores porcentajes en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta primera hipótesis en los textos tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

4. Prueba final frente a prueba inicial en la conversación:

En las conversaciones los sujetos logran un mayor porcentaje en la prueba final en cuanto a la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], pero no en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta primera hipótesis en relación con la conversación solo para los sonidos oclusivos, mientras que se rechaza para los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

actividad de pronunciación	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]	consonantes africadas [tʃ, dʒ]
pares mínimos PF → PI	se acepta	se acepta
oraciones PF → PI	se acepta	se acepta
textos PF → PI	se acepta	se acepta
conversación PF → PI	se acepta	se rechaza

Figura 96. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final.

Como hemos podido comprobar en el análisis realizado, esta primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final se acepta en el 100% de los casos para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], mientras que en los sonidos africados [tʃ, dʒ] se acepta en tres de un total de cuatro casos lo que supone un 75% del total.

En la lengua alemana

Analizaremos dentro de este apartado en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final tanto en los pares mínimos, como en las oraciones, en los textos y en la conversación.

8. Conclusiones

1. Prueba final frente a prueba inicial en los pares mínimos:

En los pares mínimos los sujetos logran mejores resultados en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta primera hipótesis en cuanto a los pares mínimos tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

2. Prueba final frente a prueba inicial en las oraciones:

En las oraciones los sujetos alcanzan mayores resultados en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta primera hipótesis con respecto a las oraciones tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

3. Prueba final frente a prueba inicial en los textos:

En los textos los sujetos consiguen mayores porcentajes en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta primera hipótesis en los textos tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

4. Prueba final frente a prueba inicial en la conversación:

En las conversaciones los sujetos logran un mayor porcentaje en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta primera hipótesis en relación con la conversación tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

8. Conclusiones

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

actividad de pronunciación	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]	consonantes africadas [pf, ts]
pares mínimos PF → PI	se acepta	se acepta
oraciones PF → PI	se acepta	se acepta
textos PF → PI	se acepta	se acepta
conversación PF → PI	se acepta	se acepta

Figura 97. Resultados del análisis de la primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final.

Como hemos podido comprobar en el análisis realizado, esta primera hipótesis de mejores resultados en la prueba final se acepta en el 100% de los casos tanto para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] como para los sonidos africados [pf, ts].

8.2.2.2. La segunda hipótesis: menos errores en los pares mínimos

En la lengua inglesa

Dentro de este apartado analizaremos en qué casos particularmente se acepta o se rechaza la segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos tanto en las pruebas iniciales como en la pruebas finales.

1. Pares mínimos frente a oraciones:

En los pares mínimos los sujetos logran mejores resultados frente a aquellos conseguidos en las oraciones tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [ʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta segunda hipótesis para los pares mínimos frente a las oraciones en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

8. Conclusiones

2. Pares mínimos frente a textos:

En los pares mínimos los sujetos alcanzan mayores porcentajes frente a aquellos logrados en los textos tanto en la prueba inicial como en la prueba final no sólo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta segunda hipótesis para los pares mínimos frente a los textos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

3. Pares mínimos frente a la conversación:

En los pares mínimos los sujetos consiguen mayores resultados frente a aquellos alcanzados en las conversaciones tanto en la prueba inicial como en la prueba final no sólo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta segunda hipótesis para los pares mínimos frente a la conversación en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

actividad de pronunciación	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [tʃ, dʒ]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
pares mínimos → oraciones	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
pares mínimos → textos	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
pares mínimos → conversación	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta

Figura 98. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos.

Como se ha podido comprobar en el análisis llevado a cabo, esta segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos se acepta en el 100% de los casos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] como para los sonidos africados [tʃ, dʒ].

En la lengua alemana

Dentro de este apartado analizaremos en qué casos particularmente se acepta o se rechaza la segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos tanto en las pruebas iniciales como en la pruebas finales.

1. Pares mínimos frente a oraciones:

En los pares mínimos los sujetos logran mejores resultados frente a aquellos conseguidos en las oraciones tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta segunda hipótesis para los pares mínimos frente a las oraciones en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

2. Pares mínimos frente a textos:

En los pares mínimos los sujetos alcanzan mayores porcentajes frente a aquellos logrados en los textos tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta segunda hipótesis para los pares mínimos frente a los textos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

3. Pares mínimos frente a la conversación:

En los pares mínimos los sujetos consiguen mayores resultados frente a aquellos alcanzados en las conversaciones tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta segunda hipótesis para los pares mínimos frente a la conversación en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

8. Conclusiones

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

actividad de pronunciación	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [pf, ts]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
pares mínimos → oraciones	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
pares mínimos → textos	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
pares mínimos → conversación	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta

Figura 99. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos.

Como se ha podido comprobar en el análisis llevado a cabo, esta segunda hipótesis de menos errores en los pares mínimos se acepta en el 100% de los casos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] como para los sonidos africados [pf, ts].

8.2.2.3. La tercera hipótesis: mayores dificultades en las conversaciones

En la lengua inglesa

En este apartado se analizará en qué casos en concreto se acepta o se rechaza la tercera hipótesis de mayores dificultades en las conversaciones tanto en las pruebas iniciales como en la pruebas finales.

1. Conversación frente a pares mínimos:

En la conversación los sujetos no logran mejores resultados frente a aquellos conseguidos en los pares mínimos tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta esta tercera hipótesis para la conversación frente a los pares mínimos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

8. Conclusiones

2. Conversación frente a oraciones:

En la conversación los sujetos no alcanzan mayores porcentajes frente a aquellos logrados en las oraciones tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ]. Por tanto, se acepta también esta tercera hipótesis para la conversación frente a las oraciones en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

3. Conversación frente a los textos:

En la conversación los sujetos consiguen en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] los mismos resultados frente a aquellos alcanzados en los textos en la prueba inicial y en la prueba final consiguen mejores resultados en la conversación frente a los que se lograron en los textos. Sin embargo, en la producción simultánea de los sonidos africados [tʃ, dʒ], los sujetos no alcanzan mayores porcentajes tanto en la prueba inicial como en la prueba final. Por tanto, se acepta esta tercera hipótesis para la conversación frente a los textos en ambas pruebas para los sonidos africados, mientras que se rechaza en los sonidos oclusivos tanto en la prueba inicial como en la prueba final.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

actividad de pronunciación	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [tʃ, dʒ]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
conversación → pares mínimos	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
conversación → oraciones	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
conversación → textos	se rechaza	se rechaza	se acepta	se acepta

Figura 100. Resultados del análisis de la tercera hipótesis de mayores dificultades en la conversación.

8. Conclusiones

Como comprobamos en el análisis realizado, esta tercera hipótesis de mayores dificultades en la conversación se acepta en el 100% de los casos para los sonidos africados [ʃ, dʒ], mientras que en los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] se acepta en cuatro de un total de seis casos lo que supone un 67% del total.

En la lengua alemana

En este apartado se analizará en qué casos en concreto se acepta o se rechaza la tercera hipótesis de mayores dificultades en las conversaciones tanto en las pruebas iniciales como en la pruebas finales.

1. Conversación frente a pares mínimos:

En la conversación los sujetos no logran mejores resultados frente a aquellos conseguidos en los pares mínimos tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta esta tercera hipótesis para la conversación frente a los pares mínimos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

2. Conversación frente a oraciones:

En la conversación los sujetos no alcanzan mayores porcentajes frente a aquellos logrados en las oraciones tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta tercera hipótesis para la conversación frente a las oraciones en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

3. Conversación frente a los textos:

En la conversación los sujetos no consiguen mayores resultados frente a aquellos alcanzados en los textos tanto en la prueba inicial como en la prueba final no solo en la pronunciación aspirada de los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h], sino también en la producción simultánea de los sonidos africados [pf, ts]. Por tanto, se acepta también esta tercera hipótesis para la conversación frente a los textos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos como para los sonidos africados.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

actividad de pronunciación	consonantes oclusivas [p ^h , t ^h , k ^h]		consonantes africadas [pf, ts]	
	prueba inicial	prueba final	prueba inicial	prueba final
conversación → pares mínimos	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
conversación → oraciones	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta
conversación → textos	se acepta	se acepta	se acepta	se acepta

Figura 101. Resultados del análisis de la tercera hipótesis de mayores dificultades en la conversación.

Como comprobamos en el análisis realizado, esta tercera hipótesis de mayores dificultades en la conversación se acepta en el 100% de los casos en ambas pruebas tanto para los sonidos oclusivos [p^h, t^h, k^h] como para los sonidos africados [pf, ts].

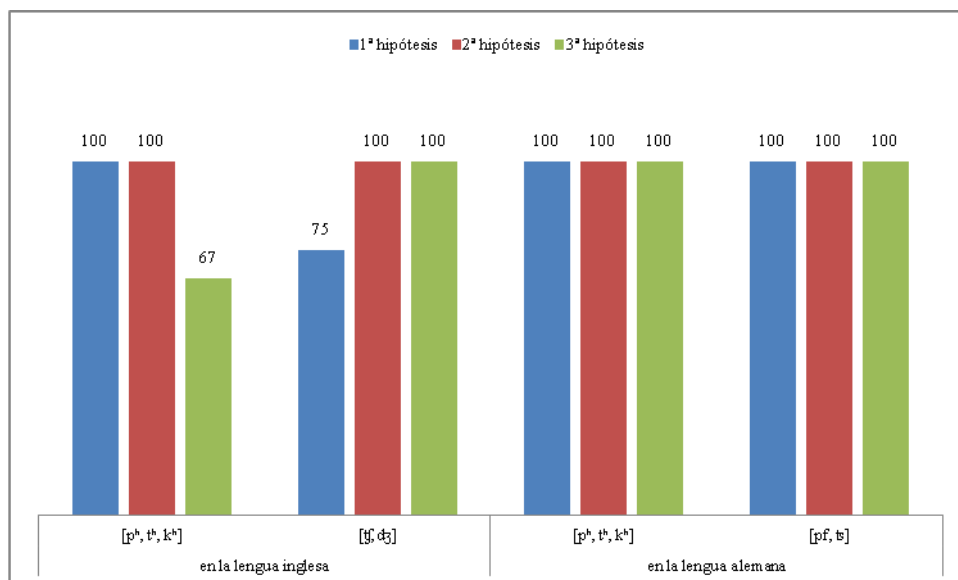
Según estos resultados obtenidos en las conclusiones de las hipótesis con respecto a las actividades y pruebas realizadas se puede afirmar lo que prosigue:

- a) En relación con la primera hipótesis se puede apreciar que los sujetos de la lengua inglesa logran en las pruebas finales mejores resultados que en las pruebas iniciales en todos los casos en cuanto a los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y en la mayoría de los casos en los sonidos africados [tʃ, dʒ]. En la lengua alemana podemos apreciar que los sujetos logran en las pruebas finales mejores resultados

8. Conclusiones

que en las pruebas iniciales, en todos los casos tanto en los sonidos alemanes [p^h, t^h, k^h] como también en los sonidos africados [pf, ts].

- b) En cuanto a la segunda hipótesis apreciamos que los sujetos realizan en lengua inglesa menos errores en los ejercicios de pares mínimos que en las oraciones y textos en todos los casos tanto en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en los sonidos africados [ʃ, dʒ]. En la lengua alemana se aprecia, de forma análoga, que los sujetos realizan menos errores en los ejercicios de pares mínimos que en las oraciones y textos también en todos los casos tanto en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como también en los sonidos africados [ʃ, dʒ].
- c) Con respecto a la tercera hipótesis podemos apreciar que en las conversaciones de la lengua inglesa los sujetos tienen mayores dificultades que en los demás ejercicios de pronunciación (pares mínimos, oraciones, textos) en algo más de la mitad de los casos en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y en todos los casos en los sonidos africados [ʃ, dʒ]. En la lengua alemana apreciamos que en las conversaciones los sujetos tienen mayores dificultades que en los demás ejercicios de pronunciación (pares mínimos, oraciones, textos) en todos los casos tanto en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] como en los sonidos africados [pf, ts].



8. Conclusiones

actividades y pruebas realizadas	en la lengua inglesa		en la lengua alemana	
	[p ^h , t ^h , k ^h]	[ʃ, dʒ]	[p ^h , t ^h , k ^h]	[pf, ts]
1ª hipótesis: mejores resultados en la prueba final	4/4, 100%	3/4, 75%	4/4, 100%	4/4, 100%
2ª hipótesis: menos errores en los pares mínimos	6/6, 100%	6/6, 100%	6/6, 100%	6/6, 100%
3ª hipótesis: mayores dificultades en las conversaciones	4/6, 67%	6/6, 100%	6/6, 100%	6/6, 100%

Figura 102. Conclusiones con respecto a las actividades y pruebas realizadas.

Estos resultados apuntan a que en la prueba final los sujetos logran en gran medida mejores resultados frente a aquellos conseguidos en la prueba inicial en cuanto a los sonidos objeto de estudio tanto de su L2 como de su L3 al saber con exactitud qué sonidos se iban a evaluar y al conocer las reglas fonológicas que les afectan para poder esmerarse en su pronunciación. En los pares mínimos los sujetos alcanzan mejores resultados frente a aquellos logrados en las conversaciones ya que poseen más tiempo para poder prestar atención a la forma en la que poder pronunciar con esmero los sonidos objeto de estudio y conseguir así mejores resultados. Coincidimos así con Major (1987) cuando señala que muchos aprendices son capaces de pronunciar correctamente los sonidos en palabras aisladas, mientras que cometen más errores en una conversación informal, debido a que en un texto formal los aprendices son capaces de evitar los procesos de interferencia, pero no en las conversaciones informales al prestar más atención al contenido que a la forma. Además, también coincidimos con la teoría del Monitor de Krashen (1982/2009) cuando indica que cuanto más tiempo se posea para realizar un ejercicio más atención se le puede prestar a la forma activando el uso del Monitor para poder autocorregirse y cometer así menos errores de pronunciación. Además, al conocer las reglas fonológicas que afectan a los sonidos a analizar los sujetos son capaces de prestar más atención a ellas y lograr producir así los sonidos con corrección.

8.2.3. Conclusiones en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas

8.2.3.1. La primera hipótesis: menos dificultad en menores diferencias articulatorias

En la lengua inglesa

En este apartado analizaremos en qué casos concretos se acepta o se rechaza la primera hipótesis de menor dificultad en menores diferencias articulatorias considerando que los sonidos africados [tʃ, dʒ] al coincidir en su articulación en los tres idiomas objeto de estudio son los que deberían presentar menores diferencias articulatorias.

1. Consonante africana [tʃ]:

En los sonidos africados [tʃ] los sujetos han logrado un porcentaje muy elevado un 97% en la prueba inicial y un 93% en la prueba final. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de estos sonidos africados tanto para la prueba inicial como para la prueba final.

2. Consonante africana [dʒ]:

En los sonidos africados [dʒ] los sujetos han conseguido un porcentaje inferior un 64% en la prueba inicial y un 73% en la prueba final. Por tanto, se rechaza esta hipótesis en cuanto a estos sonidos africados en la prueba inicial como también en la prueba final.

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

sonidos que coinciden en las tres lenguas	en los ejercicios de pronunciación	
	prueba inicial	prueba final
consonante africada [tʃ]	se acepta	se acepta
consonante africada [dʒ]	se rechaza	se rechaza

Figura 103. Resultados del análisis de la primera hipótesis menos dificultad en menores diferencias articulatorias.

Como hemos podido comprobar en el análisis realizado, esta primera hipótesis de menor dificultad en menores diferencias articulatorias se acepta en el 100% de las ocasiones en cuanto a los sonidos africados [tʃ], mientras que no se acepta en ningún caso en los sonidos africados [dʒ].

En la lengua alemana

Dentro de este apartado tendríamos que analizar en qué casos concretos se acepta o se rechaza la primera hipótesis de menor dificultad en menores diferencias articulatorias considerando que los sonidos africados [tʃ, dʒ] al coincidir en su articulación en los tres idiomas objeto de estudio son los que presentan menores diferencias articulatorias. Pero dicho análisis no es posible realizarlo ya que no se han podido incluir los sonidos africados [tʃ, dʒ] alemanes en las actividades de pronunciación de nuestro estudio por no existir material suficiente que incluyan estos sonidos.

8.2.3.2. La segunda hipótesis: mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias

En la lengua inglesa

Dentro de este apartado se analizará en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias teniendo en cuenta que los sonidos oclusivos sordos ingleses [p^h, t^h, k^h] no coinciden en su

8. Conclusiones

articulación con los sonidos oclusivos sordos españoles porque estos no presentan aspiración alguna en ninguna de las posiciones que aparecen en la lengua estándar.

1. Consonante bilabial [p^h]:

En los sonidos bilabiales [p^h] los sujetos alcanzan un 72% en la prueba inicial y un 83% en la prueba final. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de estos sonidos oclusivos para la prueba inicial, pero se rechaza para la prueba final.

2. Consonante alveolar [t^h]:

En los sonidos alveolares [t^h] los sujetos consiguen un 83% en la prueba inicial y un 93% en la prueba final. Por tanto, esta hipótesis se rechaza en cuanto a estos sonidos tanto en la prueba inicial como en la prueba final.

3. Consonante velar [k^h]:

En los sonidos velares [k^h] los sujetos logran un 80% en la prueba inicial y un 84% en la prueba final. Por tanto, se rechaza también esta hipótesis para estos sonidos en ambas pruebas.

8. Conclusiones

A continuación resumimos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

sonidos que no coinciden en las tres lenguas	en los ejercicios de pronunciación	
	prueba inicial	prueba final
consonante bilabial [p ^h]	se acepta	se rechaza
consonante alveolar [t ^h]	se rechaza	se rechaza
consonante velar [k ^h]	se rechaza	se rechaza

Figura 104. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias

Como se ha podido comprobar en el análisis que se ha realizado, esta segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias se acepta únicamente en la mitad de los sonidos bilabiales [p^h] lo que supone un 50%, mientras que en el resto de sonidos oclusivos [t^h, k^h] no se acepta en ningún caso.

En la lengua alemana

En este apartado analizaremos en qué casos concretamente se acepta o se rechaza la segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias teniendo en cuenta que los sonidos oclusivos sordos alemanes [p^h, t^h, k^h] no coinciden en su articulación con los sonidos oclusivos sordos españoles al no presentar estos aspiración alguna en ninguna de las posiciones que aparecen en la lengua estándar. Los sonidos africados alemanes [pf, ts] tampoco coinciden con los sonidos africados españoles [tʃ, dʒ] al integrar sonidos muy diferentes desde un punto de vista articulatorio.

1. Consonante oclusiva bilabial [p^h]:

En los sonidos bilabiales [p^h] los sujetos alcanzan un 47% en la prueba inicial y un 64% en la prueba final. Por tanto, se acepta esta hipótesis en el caso de estos sonidos oclusivos no solo en la prueba inicial sino también en la prueba final.

8. Conclusiones

2. Consonante oclusiva alveolar [t^h]:

En los sonidos alveolares [t^h] los sujetos consiguen un 55% en la prueba inicial y un 65% en la prueba final. Por tanto, esta hipótesis se acepta en cuanto a estos sonidos tanto en la prueba inicial como en la prueba final.

3. Consonante oclusiva velar [k^h]:

En los sonidos velares [k^h] los sujetos logran un 63% en la prueba inicial y un 77% en la prueba final. Por tanto, se acepta esta hipótesis para estos sonidos en la prueba inicial, mientras que se rechaza en la prueba final.

4. Consonante africada [pf]:

En los sonidos africados [pf] los sujetos consiguen un 78% en la prueba inicial y un 67% en la prueba final. Por tanto, se rechaza esta hipótesis para estos sonidos en la prueba inicial, mientras que se acepta en la prueba final.

5. Consonante africada [ts]:

En los sonidos africados [ts] los sujetos alcanzan un 86% en la prueba inicial y un 72% en la prueba final. Por tanto, esta hipótesis se rechaza para estos sonidos en la prueba inicial, mientras que se acepta en la prueba final.

8. Conclusiones

A continuación resumiremos lo anteriormente expuesto en la siguiente tabla:

sonidos que no coinciden en las tres lenguas	en los ejercicios de pronunciación	
	prueba inicial	prueba final
consonante bilabial [p ^h]	se acepta	se acepta
consonante alveolar [t ^h]	se acepta	se acepta
consonante velar [k ^h]	se acepta	se rechaza
consonante africada [pf]	se rechaza	se acepta
consonante africada [ts]	se rechaza	se acepta

Figura 105. Resultados del análisis de la segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias.

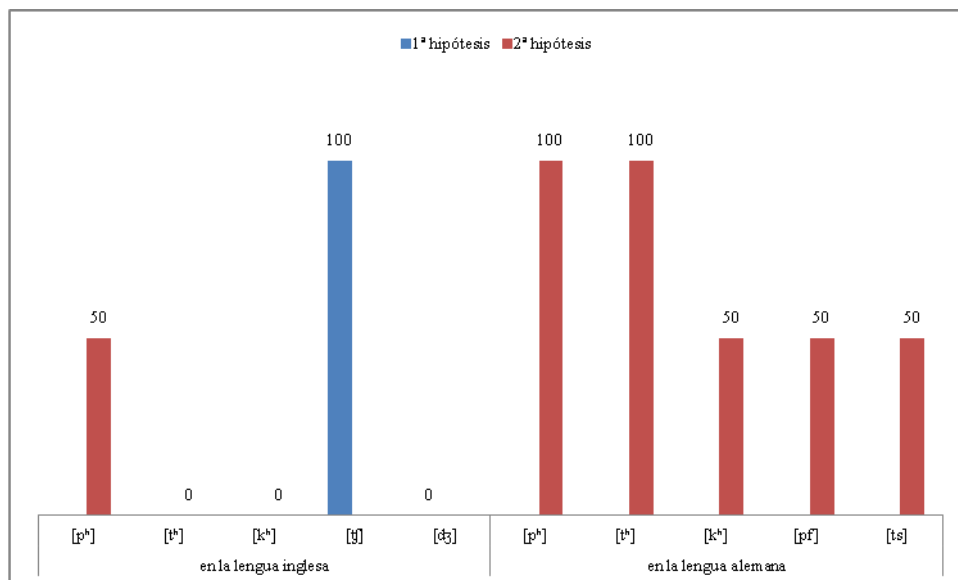
Como hemos comprobado en el análisis llevado a cabo, esta segunda hipótesis de mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias se acepta en el 100% de las ocasiones en ambas pruebas tanto en los sonidos oclusivos sordos bilabiales como en los sonidos alveolares [p^h, t^h], mientras que en los sonidos velares [k^h] se acepta en un 50% de los casos en cuanto a la prueba inicial. En los sonidos africados [pf, ts] se acepta esta hipótesis también en el 50% de los casos en ambos sonidos.

Atendiendo a los resultados que se han obtenido en las conclusiones de las hipótesis relativas a la similitud o diferencia entre las tres lenguas podemos afirmar lo siguiente:

- a) En la primera hipótesis se aprecia que los sujetos tienen menos dificultad cuando existen menores diferencias en los tres idiomas en todos los casos en los sonidos africados ingleses [tʃ], pero en ningún caso en los sonidos africados ingleses [dʒ].
- b) En cuanto a la segunda hipótesis podemos apreciar que los sujetos tienen mayor dificultad cuando existen mayores diferencias en los tres idiomas en todos los casos tanto en los sonidos bilabiales alemanes [p^h] como en los sonidos alveolares alemanes [t^h], en la mitad de los casos en los sonidos velares alemanes [k^h], en los sonidos africados alemanes [pf, ts], como también en los sonidos bilabiales

8. Conclusiones

ingleses [p^h], pero en ningún caso en los sonidos alveolares ingleses [t^h] y los sonidos velares ingleses [k^h].



similitud o diferencia entre las tres lenguas	en la lengua inglesa					en la lengua alemana		
	[p ^h]	[t ^h]	[k ^h]	[ʃ]	[dʒ]	[p ^h , t ^h]	[k ^h]	[pf, ts]
1ª hipótesis: menos dificultad en menores diferencias articulatorias	-	-	-	2/2, 100%	0/2, 0%	-	-	-
2ª hipótesis: mayor dificultad en mayores diferencias articulatorias	1/2, 50%	0/2, 0%	0/2, 0%	-	-	4/4, 100%	1/2, 50%	2/4, 50%

Figura 106. Conclusiones en cuanto al grado de similitud o diferencia entre las tres lenguas.

Estos resultados demuestran que no en todos los casos se pueden predecir los errores de pronunciación en cuanto a la aspiración de los sonidos oclusivos sordos y la producción simultánea de los sonidos africados basándonos en las diferencias y similitudes entre ellos como se proponía en la Hipótesis del Análisis Contrastivo (HAC) de Lado (1957). En nuestra investigación con respecto a los sonidos que son iguales en los tres idiomas como los sonidos africados [ʃ, dʒ], los sujetos únicamente han tenido poca dificultad en los sonidos africados [ʃ], mientras que han tenido mayores problemas en los sonidos africados [dʒ]. En los sonidos que difieren en las tres lenguas como los

8. Conclusiones

sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] y los sonidos africados [pf, ts] se han tenido mayores problemas tanto en los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] alemanes, como en los sonidos africados alemanes [pf, ts] y los sonidos bilabiales ingleses [p^h], mientras que no se ha tenido mayor dificultad ni en los sonidos alveolares ingleses [t^h] ni tampoco en los sonidos velares ingleses [k^h].

8.2.4. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3

Dentro de este apartado se analizará en qué casos en concreto se acepta o se rechaza tanto la primera hipótesis de mayor influencia de la L1 como la segunda hipótesis de mayor influencia de la L2 teniendo en cuenta que en la única posición la que se puede medir esta influencia es en los sonidos oclusivos sordos en posición inicial de sílaba al coincidir en ambos idiomas. Sin embargo, como hemos visto en el apartado anterior, en las demás posiciones estos sonidos no coinciden ni con la L1 ni con la L2, al igual que los sonidos africados [pf, ts], por tanto, si existe un gran porcentaje de errores puede deberse tanto a la influencia negativa de la L1 como de la L2.

En las posiciones que los sonidos coinciden con la L2

1. Consonante oclusiva bilabial [p^h] en posición inicial de sílaba acentuada:

En los sonidos bilabiales [p^h] que aparecen en posición inicial de sílaba acentuada los sujetos logran pronunciar con aspiración el 44% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 63% de la prueba final. Por tanto, se ha logrado producir sin aspiración un bajo porcentaje de los sonidos como aparecen en la L1.

2. Consonante oclusiva alveolar [t^h] en posición inicial de sílaba acentuada:

En los sonidos alveolares [t^h] que aparecen en posición inicial de sílaba acentuada los sujetos logran pronunciar con aspiración el 65% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 81% de la prueba final. Por tanto, se han producido los sonidos en la prueba

8. Conclusiones

inicial en gran medida sin aspiración como en la L1, mientras que en la prueba final se ha producido un elevado porcentaje con aspiración al igual que los sonidos de la L2.

3. Consonante oclusiva velar [k^h] en posición inicial de sílaba acentuada:

En los sonidos velares [k^h] que aparecen en posición inicial de sílaba acentuada los sujetos logran pronunciar con aspiración el 61% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 70% de la prueba final. Por tanto, se han producido los sonidos en gran medida sin aspiración como en la L1.

En las demás posiciones que los sonidos no coinciden ni con la L1 ni con la L2

1. Consonante oclusiva bilabial [p^h] en posición inicial de sílaba no acentuada:

En los sonidos bilabiales [p^h] que aparecen en posición inicial de sílaba no acentuada los sujetos consiguen pronunciar con aspiración el 50% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 75% de la prueba final. Por tanto, en la prueba inicial se han producido estos sonidos sin aspiración en un bajo porcentaje como en la L1 y en la L2 en esta posición, mientras que en la prueba final se han pronunciado con corrección en gran medida.

2. Consonante oclusiva bilabial [p^h] en posición media de sílaba no acentuada:

En los sonidos bilabiales [p^h] que aparecen en posición media de sílaba no acentuada los sujetos logran pronunciar con aspiración el 75% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 84% de la prueba final. Por tanto, en ambas pruebas estos sonidos se han pronunciado con aspiración en la mayoría de los sonidos.

3. Consonante oclusiva bilabial [p^h] en posición final:

En los sonidos bilabiales [p^h] que aparecen en posición final los sujetos consiguen pronunciar con aspiración el 27% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 40% de

8. Conclusiones

la prueba final. Por tanto, en ambas pruebas se han producido estos sonidos sin aspiración en un bajo porcentaje como en la L1 y en la L2 en esta posición.

4. Consonante oclusiva alveolar [t^h] en posición inicial de sílaba no acentuada:

En los sonidos alveolares [t^h] que aparecen en posición inicial de sílaba no acentuada los sujetos consiguen pronunciar con aspiración el 71% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 86% de la prueba final. Por tanto, en la prueba inicial se han producido estos sonidos sin aspiración en un porcentaje considerable como en la L1 y en la L2 en esta posición, mientras que en la prueba final se han pronunciado con corrección en gran medida.

5. Consonante oclusiva alveolar [t^h] en posición media de sílaba no acentuada:

En los sonidos alveolares [t^h] que aparecen en posición media de sílaba no acentuada los sujetos logran pronunciar con aspiración el 71% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 79% de la prueba final. Por tanto, en la prueba inicial se han producido estos sonidos sin aspiración en un porcentaje considerable como en la L1 y en la L2 en esta posición, mientras que en la prueba final se han pronunciado con corrección en un porcentaje elevado.

6. Consonante oclusiva alveolar [t^h] en posición final:

En los sonidos alveolares [t^h] que aparecen en posición final los sujetos consiguen pronunciar con aspiración el 35% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 36% de la prueba final. Por tanto, en ambas pruebas se han producido estos sonidos sin aspiración en un bajo porcentaje como en la L1 y en la L2 en esta posición.

7. Consonante oclusiva velar [k^h] en posición inicial de sílaba no acentuada:

En los sonidos velares [k^h] que aparecen en posición inicial de sílaba no acentuada los sujetos consiguen pronunciar con aspiración el 57% de estos sonidos tanto en la prueba

8. Conclusiones

inicial como en la prueba final. Por tanto, en ambas pruebas se han producido estos sonidos sin aspiración en un bajo porcentaje como en la L1 y en la L2 en esta posición.

8. Consonante oclusiva velar [k^h] en posición media de sílaba no acentuada:

En los sonidos velares [k^h] que aparecen en posición media de sílaba no acentuada los sujetos logran pronunciar con aspiración el 71% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 85% de la prueba final. Por tanto, en la prueba inicial se han producido estos sonidos sin aspiración en un porcentaje considerable como en la L1 y en la L2 en esta posición, mientras que en la prueba final se han pronunciado con corrección en un porcentaje elevado.

9. Consonante oclusiva velar [k^h] en posición final:

En los sonidos velares [k^h] que aparecen en posición final los sujetos consiguen pronunciar con aspiración el 66% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 81% de la prueba final. Por tanto, en la prueba inicial se han producido estos sonidos sin aspiración en un porcentaje considerable como en la L1 y en la L2 en esta posición, mientras que en la prueba final se han pronunciado con corrección en gran medida.

10. Consonante africada [pf]:

En los sonidos africados [pf] los sujetos logran pronunciar simultáneamente el 78% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 67% de la prueba final. Por tanto, en la prueba inicial se pronuncian con corrección en gran medida, mientras que en la prueba final se producen simultáneamente en un bajo porcentaje.

11. Consonante africada [ts]:

En los sonidos africados [ts] los sujetos logran producir de forma simultánea el 86% de estos sonidos en la prueba inicial frente al 72% de la prueba final. Por tanto, en la prueba

8. Conclusiones

inicial se pronuncian con corrección en gran medida, mientras que en la prueba final se producen simultáneamente en un porcentaje considerable.

sonidos	prueba inicial	prueba final
<i>En las posiciones que coinciden con la L2</i>		
bilabiales [p ^h] en posición inicial de sílaba acentuada	influencia L1	influencia L1
alveolares [t ^h] en posición inicial de sílaba acentuada	influencia L1	influencia L2
velares [k ^h] en posición inicial de sílaba acentuada	influencia L1	influencia L1
<i>En las demás posiciones que no coinciden ni con la L2 ni con la L1</i>		
bilabiales [p ^h] en posición inicial de sílaba no acentuada	influencia L1/ L2	con corrección
bilabiales [p ^h] en posición media de sílaba no acentuada	con corrección	con corrección
bilabiales [p ^h] en posición final	influencia L1/ L2	influencia L1/ L2
alveolares [t ^h] en posición inicial de sílaba no acentuada	influencia L1/ L2	con corrección
alveolares [t ^h] en posición media de sílaba no acentuada	influencia L1/ L2	con corrección
alveolares [t ^h] en posición final	influencia L1/ L2	influencia L1/ L2
velares [k ^h] en posición inicial de sílaba no acentuada	influencia L1/ L2	influencia L1/ L2
velares [k ^h] en posición media de sílaba no acentuada	influencia L1/ L2	con corrección
velares [k ^h] en posición final	influencia L1/ L2	con corrección
consonante africada [pf]	influencia L1/ L2	con corrección
consonante africada [ts]	influencia L1/ L2	con corrección

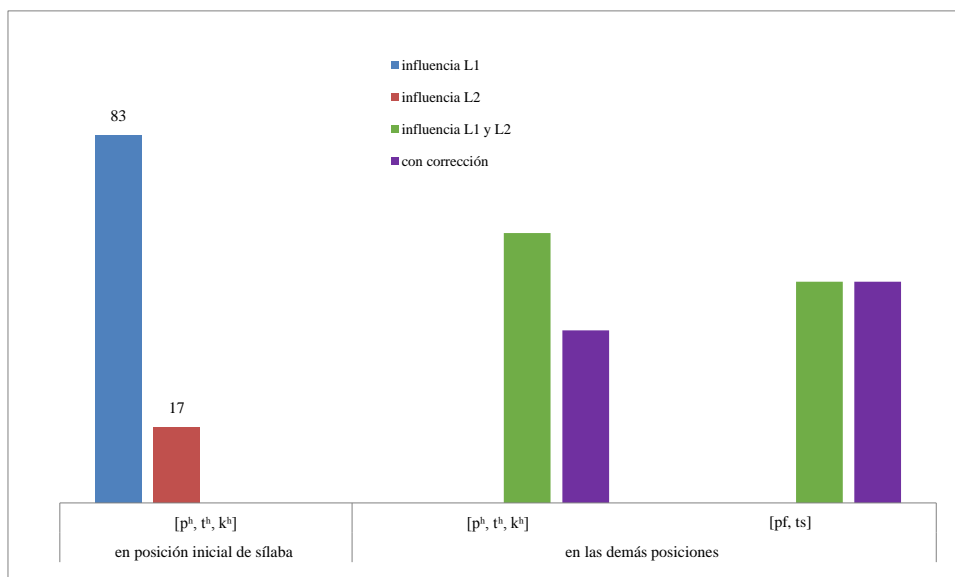
Figura 107. Resultados del análisis de mayor influencia tanto de la L1 como de la L2.

Como hemos podido comparar en el análisis realizado, la L1 ejerce una influencia de un 83% sobre los sonidos oclusivos en posición inicial de sílaba, mientras que la L2 lo hace en un 17%, por tanto, la influencia de la L1 es bastante mayor que la L2 en estos sonidos en esta posición. En las demás posiciones la influencia puede proceder tanto de la L1 como de la L2 en un 61% de los sonidos en gran medida tanto en los sonidos oclusivos alveolares [t^h] como en los sonidos velares [k^h], mientras que es considerable en los sonidos bilabiales [p^h].

8. Conclusiones

Siguiendo los resultados obtenidos en las conclusiones de las hipótesis en cuanto a la influencia entre las tres lenguas se puede afirmar lo que prosigue:

- a) Con respecto a la primera hipótesis apreciamos que la L1 ejerce una mayor influencia negativa en los sonidos oclusivos sordos [p^h , t^h , k^h] en posición inicial de sílaba acentuada. Sin embargo, en las demás posiciones como en los sonidos africados [pf , ts] no se ha podido determinar con exactitud la influencia que puede ejercer la L1 de los sujetos.
- b) En relación con la segunda hipótesis se aprecia que la L2 ejerce una ligera influencia positiva en los sonidos oclusivos sordos alveolares [t^h] en posición inicial de sílaba acentuada. Sin embargo, no se ha podido determinar con exactitud la influencia que puede ejercer la L2 en las demás posiciones de los sonidos oclusivos sordos [p^h , t^h , k^h] como en los sonidos africados [pf , ts].



8. Conclusiones

influencia entre las tres lenguas		1ª hipótesis: mayor influencia de la L1	2ª hipótesis: mayor influencia de la L2	1ª hipótesis y 2ª hipótesis mayor influencia de la L1 y la L2	con corrección, sin influencia de la L1 y L2
en posición inicial de sílaba	[p ^h]	2/2, 100%	0/2, 0%		
	[t ^h]	1/2, 50%	1/2, 50%		
	[k ^h]	2/2, 100%	0/2, 0%		
	Total:	5/6, 83%	1/6, 17%		
en las demás posiciones	[p ^h]			3/6, 50%	3/6, 50%
	[t ^h]			4/6, 67%	2/6, 33%
	[k ^h]			4/6, 67%	2/6, 33%
	Total:			11/18, 61%	7/18, 39%
sonidos africados	[pf]			1/2, 50%	1/2, 50%
	[ts]			1/2, 50%	1/2, 50%
	Total:			2/4, 50%	2/4, 50%

Figura 108. Conclusiones por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3.

Estos resultados nos indican que en los sonidos oclusivos sordos aspirados [p^h, t^h, k^h] en posición inicial de sílaba acentuada la transferencia negativa de la L1 es mayor que la transferencia positiva de la L2. Como podemos ver se transfieren más elementos de la L1 que se encuentra tipológicamente algo más distante de la L3 que la L2, por tanto, no coincidimos con aquellos estudios que indican que se transfieren más elementos de aquella lengua que se encuentra tipológicamente más cercana a la lengua objeto (Chandrasekhar, 1978; Ecke, 2001; Singh y Carroll, 1979). Tampoco coinciden nuestros resultados con aquellos alcanzados en los estudios que señalan que la L2 ejerce una mayor influencia sobre la L3 que la lengua L1 (Clyne, 1997; De Angelis y Selinker, 2001; De Angelis, 2005; Hammarberg y Hammarberg, 1993, 2005; Williams y Hammarberg, 1993, 1997, 1998), pero sí coincidimos con aquellos que postulan que en un entorno multilingüe la influencia también puede proceder mayormente de la L1 (García Lecumberri y Gallardo del Puerto, 2003; Llisterri y Poch, 1987; Ringbom, 1987; Wrembel, 2012).

8.3. Implicaciones didácticas: herramientas útiles de aplicación en el aula

Muchos autores como por ejemplo Crawford (1987:112), Kenworthy (1997:13), Pennington (1996:220) o Wong (1987:19) coinciden en que el objetivo al que debe tender la enseñanza de la pronunciación es no intentar alcanzar un nivel de pronunciación nativo, sino más bien perseguir la inteligibilidad en la segunda lengua. El concepto de “inteligibilidad” resulta bastante difícil de definir en términos puramente objetivos, quizás por los juicios subjetivos que se emiten a la hora de valorarla, además, no parece tener el mismo significado para todo el mundo. En general, la inteligibilidad supone emplear “una forma de habla lo suficientemente aproximada a la segunda lengua que no produzca una ruptura en el proceso de comunicación, consiste en ser entendido por el oyente en un momento dado y en una situación determinada” (Pavón, 2000:160). Pero, lo realmente significativo es reconocer la importancia de la inteligibilidad y la necesidad de intentar lograrla independientemente de cómo se defina (Brown, 1992). Para nuestro estudio, la inteligibilidad es de suma importancia ya que, como veremos a continuación, los sonidos analizados inciden de una forma considerable sobre la inteligibilidad de la segunda lengua, pudiendo ocasionar distorsiones en el mensaje que se desea transmitir y pudiendo resultar en una comunicación defectuosa con hablantes nativos.

La decisión sobre cuáles deben ser las prioridades en la enseñanza y el aprendizaje de la fonología de una segunda lengua debería basarse en una clasificación pedagógica de los problemas y errores de los aprendices realizada a priori. Los errores más importantes y, por tanto, más prioritarios son aquellos que ocurren con más frecuencia como los errores fonémicos y aquellos que provocan un mayor perjuicio a la inteligibilidad como la acentuación y entonación incorrectas además de la pérdida de algún sonido en especial las consonantes finales (Kenworthy, 1997:2; Pennington, 1996:256-257). De entre estos errores se encuentran los que hemos analizado en nuestro estudio, por una lado, la producción no simultánea de los sonidos africados ingleses [tʃ, dʒ] y alemanes [pf, ts] constituyen errores fonémicos (Moulton, 1962) (véase “3.3. Análisis de Errores”), y por otro lado, la ausencia de aspiración en los sonidos oclusivos sordos ingleses y alemanes [p^h, t^h, k^h] conforman errores que provocan la ausencia de naturalidad en el habla de un aprendiz y que además pueden producir dificultades en la

inteligibilidad o incluso hasta producir una ruptura en la misma (MacCarthy, 1978; Pennington, 1996:253-255).

En nuestro estudio hemos analizado previamente las áreas de dificultad de los sonidos objeto de estudio (véase “5.5.3. Áreas problemáticas en la pronunciación de las consonantes africadas inglesas y alemanas” y “5.6.1. Áreas problemáticas en la pronunciación de las consonantes oclusivas inglesas y alemanas”) con el fin de poder determinar tras el análisis de la producción oral de nuestros sujetos si estas suponen de verdad alguna dificultad en la práctica para ellos. Hemos observado en este capítulo de las conclusiones que realmente han ocasionado problemas en los sujetos de nuestro estudio, y por ello, realizaremos primeramente unas sugerencias didácticas generales con respecto a las conclusiones obtenidas y en el siguiente apartado lo haremos sobre esas áreas problemáticas en concreto con el fin de ofrecer posibles soluciones que se pueden aplicar en el aula y así solventar los problemas en la producción de estos sonidos.

Los resultados de este estudio nos indican que en los niveles inferiores aparecen mayores problemas en la producción de los sonidos objeto de estudio, por tanto, se deberá hacer más hincapié en explicar con detenimiento estos sonidos en los niveles iniciales que en los niveles superiores. Los resultados de nuestra investigación nos muestran también que en las conversaciones aparecen mayores problemas de pronunciación en los sonidos objeto de estudio y es por ello que debemos prestar más atención en ellas que en otras actividades como a la hora de leer en voz alta oraciones o textos. En las pruebas finales en las que los sujetos han recibido instrucción formal sobre los sonidos que debían producir se han alcanzado mejores resultados que en las pruebas iniciales en las que los sujetos no han recibido instrucción formal alguna, lo que demuestra que es beneficioso explicar las reglas fonético-fonológicas en el aula porque una vez que los alumnos son conscientes de ellas las aplican a su expresión oral y mejoran notablemente su pronunciación. Además, es preciso hacerles ver a los alumnos cuáles son exactamente las diferencias y cuáles son las similitudes de los sonidos objeto de estudio de la L3 con respecto a aquellos de la L2 y la L1 para beneficiarse de las similitudes entre los idiomas y prestar mayor atención a las variaciones entre los sonidos de las diferentes lenguas. Por último, al saber de los datos obtenidos que la L1 puede ejercer una gran influencia sobre

los sonidos objeto de estudio de la L3, les podemos aconsejar a nuestros alumnos que deben olvidarse de su L1 y emplear más sus conocimientos previos de su L2 para poder pronunciar con mayor corrección los sonidos objeto de estudio de la L3.

8.3.1. Sugerencias y recomendaciones pedagógicas en cuanto a las consonantes oclusivas inglesas y alemanas [p^h, t^h, k^h]

La mayor diferencia entre las consonantes oclusivas inglesas [p^h, t^h, k^h] y las consonantes oclusivas alemanas [p^h, t^h, k^h], como ya vimos en “5.7.2.3. Comparación de la aspiración en lengua española con la lengua inglesa y la lengua alemana”, estriba en la presencia de aspiración en las distintas posiciones, mientras que en la lengua inglesa solo se aspiran estos sonidos en posición inicial de sílaba acentuada, en la lengua alemana se aspiran además de en esa misma posición también en posición inicial y media de sílaba no acentuada y en posición final. Aunque estos sonidos presenten aspiración en diferentes posiciones según el idioma, la cantidad de aire que acompañan a estos sonidos en ambos idiomas es semejante. Por tanto, ofreceremos, en los siguientes párrafos, varias sugerencias en cuanto a la adquisición de la aspiración y los ejercicios de pronunciación tanto para la lengua inglesa como para la lengua alemana (Bastug, 2011:18; Bunk, 2005:44; Nathan *et al.*, 1987:205, 210).

Según los resultados obtenidos en el estudio de Nathan *et al.* (1987:205, 210), los aprendices españoles adquieren la aspiración de los sonidos oclusivos ingleses [p^h, t^h, k^h] de forma gradual. Para ello es preciso alargar el VOT (*Voice Onset Time*, tiempo de inicio de la sonoridad) aprendiendo a producir estos sonidos con mayores retrasos en el comienzo de la sonoridad. Con el tiempo, al verse retrasado el inicio de la sonoridad la duración del VOT irá aumentando.

Otros autores como Bunk (2005:44) nos indican varios ejercicios para pronunciar con corrección los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] de forma aspirada, los sujetos deben mantener un papel delante de sus bocas al realizar ejercicios de pares mínimos [p]-[b], [d]-[t], [g]-[k]. En la producción de los sonidos oclusivos sordos con aspiración [p^h, t^h, k^h] el papel debe moverse (Bastug, 2011:18; Bunk, 2005:44; Collins y Mees, 2003:81;

Finch y Ortiz, 1982:66; Frey, 1995: 19-20; Marks, 2007:30-34). El ejercicio puede realizarse también ante una vela o una cerilla encendidas, si se producen estos sonidos aspirados correctamente la llama también debería moverse (Kenworthy, 1997:73) o incluso apagarse (Bunk, 2005:44; Frey, 1995:20; Vicente, 1995:28). En algunos casos los estudiantes españoles por no exhibir su acento español llegan a aspirar de forma errónea también las consonantes oclusivas sonoras inglesas [b, d, g] como resultado de una hipercorrección (Finch y Ortiz, 1982:66).

Por otro lado, Kenworthy (1997:73) nos aconseja otro tipo de ejercicios, para producir los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] con aspiración, incluyendo una /h/ inmediatamente tras la producción de estos sonidos. Como ayuda se pueden emplear algunas palabras que comiencen con este sonido /h/ como por ejemplo *heart* para *part*, *hill* para *till* y *hat* para *cat*. Para pronunciar *part* le indicamos a nuestros alumnos que pronuncien /p/ y luego inmediatamente después *heart* que irá resultando en la palabra *part* pronunciando el sonido [p^h] con aspiración. De forma análoga se puede aplicar a los demás ejemplos *hill* para *till* y *hat* para *cat*. Estos ejemplos y demostraciones, ayudan a que los aprendices se den cuenta que deben añadir una /h/ tras los sonidos oclusivos sordos [p^h, t^h, k^h] cuando aparezcan en posición inicial de sílaba acentuada en la lengua inglesa.

8.3.2. Sugerencias y recomendaciones pedagógicas en cuanto a las consonantes africadas inglesas /tʃ, dʒ/ y alemanas /pf, ts/

Como vimos en “5.5. Comparación de los sonidos africados en las tres lenguas”, los mayores problemas de pronunciación tanto en las consonantes africadas inglesas /tʃ, dʒ/ como en las consonantes africadas alemanas /pf, ts/ radica en pronunciarlos como simples sonidos fricativos [ʃ, ʒ, f, s] en vez de pronunciarlos de forma simultánea como sonidos africados [tʃ, dʒ, pf, ts]. A continuación veremos algunas sugerencias en cuanto a este problema (Bastug, 2011:17; Frey, 1995:51; Marks, 2007:44; Middleman, 1996:53, 55; Rausch y Rausch, 1993: 359, 369; Vicente, 2005:45):

- a) Pronunciar los sonidos africados [tʃ, dʒ, pf, ts] de forma simultánea y no como sonidos compuestos o como simples sonidos fricativos.
- b) No producir [pf] o [ts] como [pəf] o [təs] con la vocal de apoyo [ə].
- c) Para pronunciar la consonante africana alemana [ts] se recomienda partir de la [t] alemana y pronunciando con presión la [s].
- d) Para pronunciar la consonante africana alemana [pf] se coloca el labio inferior como para pronunciar el sonido fricativo sordo [f], adelantando un poco los incisivos superiores sobre el labio. Colocamos después el labio superior sobre él para pronunciar el sonido oclusivo sordo [p] y apretamos con fuerza los labios como tratando de evitar que salga el aire.

8.4. Limitaciones del estudio y futuras líneas de investigación

Toda investigación viene determinada por la elección del modelo, de los métodos, de los instrumentos o por la misma identificación del elemento a investigar. La selección de uno u otro aspecto contribuirá a que el estudio realizado posea unas características distintas a las que tendría si se hubiera optado por otro camino. En particular, nuestra investigación podría haber sido diferente si se hubieran escogido otros elementos de los sistemas fonológicos ingleses y alemanes para analizar, pero se ha elegido trabajar tanto con las consonantes oclusivas sordas [p^h, t^h, k^h] como con las consonantes africadas [tʃ, dʒ] porque sus áreas de dificultad, la falta de aspiración en los sonidos oclusivos y la producción no simultánea en los sonidos africados, pueden ocasionar errores que afectan a la comunicación y a la inteligibilidad del mensaje. Y hemos podido observar que en nuestro estudio los sujetos cometen estos errores en gran medida en sus producciones orales, por tanto, pueden tener problemas a la hora de comunicarse con hablantes nativos. En cuanto a la recopilación de datos, en nuestra investigación los datos que analizamos en nuestro estudio son los errores que comete un único grupo formado por 21 aprendices a la hora de pronunciar una serie de ejercicios de pronunciación en cuanto a unos determinados sonidos de su L2 y su L3. Se comparan los errores de este único grupo cometidos en una prueba inicial, sin instrucción formal alguna acerca de los sonidos que se van a analizar, con aquellos cometidos en la prueba final en la que reciben la instrucción formal adecuada sobre los sonidos se van a observar. Si hubiéramos formado dos grupos distintos de

sujetos uno que recibiera la instrucción formal adecuada y otro sin instrucción formal alguna quizás los resultados serían distintos a los que hemos logrado en nuestra investigación. Pero para nosotros era preciso realizar las pruebas al mismo grupo de sujetos con el fin de demostrar, como ya se ha demostrado en los preceptos teóricos (Krashen, 1982/2009; Major, 1987) que la instrucción formal sirve para evitar cometer errores en las producciones orales.

Dentro del ámbito del multilingüismo nos interesa el aspecto psicolingüístico del aprendizaje de terceras lenguas al analizar en nuestra investigación las influencias interlingüísticas que ejercen las tres lenguas con las que trabajamos (L1 español, L2 inglés y L3 alemán). En concreto se ha medido en nuestro estudio la influencia que pueden ejercer tanto la L1 y la L2 en la adquisición de los sonidos oclusivos sordos [p^h t^h, k^h] y los sonidos africados [pf, ts] de la L3. Quizás puede ser interesante medir en un estudio posterior la influencia que puede ejercer la L3 en estos sonidos de la L2 y la L1 (Cabrelli, 2012:42; Cabrelli y Rothman, 2010; Gut, 2010) con el fin de comparar los resultados logrados con aquellos obtenidos en este estudio.

En nuestro estudio dos de las cuatro hipótesis establecidas en el capítulo 6 se relacionan entre sí, ya que los resultados de la hipótesis en cuanto a la similitud o diferencia entre las tres lenguas nos sirven como base para la hipótesis por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3. En un estudio posterior quisiéramos relacionar también la primera de las hipótesis aquella en relación con el nivel de competencia lingüística con la última hipótesis por lo que respecta a la influencia de la L1 y la L2 sobre la L3 con el fin de poder analizar si existe mayor influencia interlingüística en los primeros años de adquisición de la lengua objeto por poseer aún unos conocimientos limitados de la misma como se indican en numerosos estudios (Lindqvist's, 2009; Ringbom, 1987, 2007; Möhle, 1989; Naves *et al.* 2005; Odlin, 1989; Poullisse, 1990; Williams y Hammarberg, 1993, 1998; Taylor, 2006), ya que en nuestro estudio al no relacionar estas dos hipótesis los resultados solo pueden indicar que la transferencia en los primeros niveles de adquisición con frecuencia es negativa (Odlin, 1987) y no determinar si la L1 o la L2 ejerce mayor o menor influencia en los primeros años de adquisición de la L3 en cuanto a nuestros sonidos objeto de estudio.

Como se ha comentado en el capítulo 6, para analizar los errores en la producción oral de los sujetos no hemos empleado ningún tipo de análisis acústico sino juicios basados en impresiones generales por parte de una jueza hablante bilingüe alemán-español y con un nivel alto de conocimientos lingüísticos de la lengua inglesa. Sería muy interesante por una parte cotejar los resultados obtenidos con aquellos percibidos por otra persona u otras personas para comparar los resultados obtenidos con aquellos logrados por esta investigación. También sería digno de interés poder medir los valores del VOT de las consonantes oclusivas alemanas con el fin de poder determinar no solo cuándo es perceptible la aspiración al oído humano, como ya se ha indicado con anterioridad, sino también para determinar si son valores intermedios entre los sonidos alemanes y los sonidos españoles o si son valores cortos de VOT típicos de la lengua española como se apunta en un estudio de Flege (1991).

Además, a la hora de analizar las producciones orales de los sujetos también hubiera sido interesante cotejar por cada uno de ellos los errores que afectan a qué palabras en concreto en las diferentes pruebas con el fin de establecer si se han cometido los mismos errores de pronunciación en las mismas palabras o en palabras diferentes en cada uno de los ejercicios de pares mínimos, oraciones y textos ya que son siempre las mismas palabras que se analizan. En cuanto a las conversaciones en el apartado referente a la descripción del camino se ha preguntado a los alumnos en las pruebas iniciales por dos caminos diferentes, mientras que en la prueba final únicamente por el primero de los dos por limitaciones de tiempo. En un principio se había estimado oportuno añadir en cada análisis realizado en el capítulo 7 una tabla con el fin de mostrar de una forma detallada a qué corresponden exactamente los diferentes porcentajes de las gráficas pero estas se han eliminado posteriormente por falta de espacio.

Con nuestro estudio hemos querido analizar una serie de áreas de dificultad que afectan a unos sonidos en concreto con el fin de llamar la atención sobre las mismas porque como hemos visto afectan a la producción oral de nuestros sujetos y pueden ocasionar problemas de inteligibilidad a la hora de comunicarse con hablantes nativos. Una vez que sabemos los errores que cometen es preciso realizar una serie de sugerencias y recomendaciones pedagógicas con el fin de mitigar dichos errores y que la

8. Conclusiones

comunicación pueda ser efectiva en lengua extranjera. Con estas indicaciones se pretende mejorar la docencia en cuanto a estos sonidos y se anima en todo caso a acudir tanto a la L2 como a la L1 para facilitar la adquisición de estos sonidos nuevos en la L3.

9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abelló, C. 1994. *La aplicación del énfasis en la forma y del feedback correctivo a errores fonológicos de dislocación acentual en el aprendizaje del inglés por hispanohablantes adultos*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Abercrombie, D. 1965. "R.P. and Local Accents", *Studies in Phonetics and Linguistics*. London: Oxford University Press.
- Abraham, W. 1981. *Diccionario de terminología lingüística actual*. Madrid: Gredos.
- Abramson, A. S. y Lisker, L. 1970. "Discriminability Along the Voicing Continuum: Cross Language Tests". *Proceedings of the 6th International Congress of Phonetic Sciences*, Prague, págs. 569-573.
- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J. y Gentile, R. J. 1981. "Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language". *Modern Language Journal* 65, págs. 281-287.
- Alarcos, E. 1958. "Fonología y fonética: a propósito de las vocales andaluzas". *Archivum* 8, págs. 191-203.
- Alarcos, E. 1991. *Fonología española*. 4^a Edición aumentada y revisada. Madrid: Editorial Gredos.
- Alexopolou, A. 2006. "Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva". *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*. Granada: Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada 5, págs. 17-35.
- Altmann, H. y U. Ziegenhain. 2010. *Prüfungswissen Phonetik, Phonologie und Graphemik*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG.
- Alfabeto fonético de la RFE. 1915. *Revista de Filología Española* 2, págs. 374-376.
- Anderson, S. R. 1990. *La fonología en el siglo XX*. Madrid: Visor, Lingüística y Conocimiento.
- Arcos, M. E. 2009. *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella*. Tesis Doctoral.

- Asher, J. 1965. "The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian". *International Review of Applied Linguistics* 3, págs. 291-300.
- Asher, J. 1966. "The Learning Strategy of the Total Physical Response: A Review". *Modern Language Journal* 50, págs. 79-84.
- Asher, J. 1969. "The Total Physical Response to Second Language Learning". *Modern Language Journal* 53, págs. 3-17.
- Asher, J. y R. García. 1969. "The Optimal Age to Learn a Foreign Language". *Modern Language Journal* 53, págs. 334-341.
- Backman, N. 1977. *Intonation Problems of Eight Spanish Speaking Adults Learning English*. PhD Dissertation. Boston University.
- Baker, A. 1982. *Introducing English Pronunciation: a Teacher's Guide to Ship or Sheep? And Tree or Three?* Cambridge: Cambridge University Press.
- Banathy, B.H. y P.H. Madarasz. 1969. "Contrastive Analysis and Error Analysis". *Journal of English as a Second Language* 4 (3), págs. 77-92.
- Bartelt, G. 1989. "The Interaction of Multilingual Constraints". En H. W. Dechert y M. Raupach (eds.). *Interlingual Processes*, págs. 151-177. Tübingen: Gunter Narr.
- Beebe, L. 1978. "Teaching Pronunciation (Why We Should Be)". *Idiom* 9, págs. 2-3.
- Bentahila, A. 1975. *The Influence of the L2 on the Learning of the L3*. MA thesis, Bangor University.
- Best, C. T. 1995. "A Direct-Realist View of Cross-Language Speech Perception". En W. Strange (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*, Timonium: York Press, págs. 171-204.
- Bialystok, E. y M. Fröhlich. 1977. "Aspects of Second Language Learning in Classroom Setting". *Working Papers on Bilingualism* 13, págs. 2-26.
- Bisquerra, R. 1988. *Métodos de investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona: Ceac Educación Manuales.
- Bloomfield, L. 1933. *Language*. New York: Holt.
- Bohn, O.S. 1995. "What Determines the Perceptual Difficulty Encountered in the Acquisition of Nonnative Contrasts?". En K. Elenius y P. Branderud (eds.) *Proceedings of the XIII International Congress of Phonetic Sciences*. Estocolmo, t. IV, págs. 84-91

9. Referencias bibliográficas

- Bohn, O.S. y J. E. Flege. 1990. "Interlingual Identification and The Role of Foreign Language Experience in L2 Vowel Perception". *Applied Psycholinguistics* 11, págs. 303-328.
- Bohn, O.S. y J. E. Flege. 1993. "Perceptual Switching in Spanish/ English Bilinguals", *Journal of Phonetics* 21 (3), págs. 267-290.
- Bolinger, D. 1986. *Intonation and Its Parts*. Palo alto, Ca.: Stanford University Press.
- Borzone, A. M. y J. Guerlekian. 1980. "Rasgos acústicos de las consonantes oclusivas españolas", *Fonoaudiología* 26 (3), págs. 326-330.
- Bouvy, C. 2000. "Towards the Construction of a Theory of Cross-linguistic Transfer". En J. Cenoz y U. Jessner (eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third language*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 143-156.
- Braun, M. 1937. "Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit". *Göttingische Gelehrte Anzeigen* 4, págs. 115-130.
- Brière, E. 1966. "An Investigation of Phonological Interference", *Language* 42, págs. 253-269.
- Brière, E. 1968. *A Psycholinguistic Study in Phonological Interference*. The Hague: Mouton.
- Brooks, N. 1964. *Language and Language Learning: Theory and Practice*. New York: Harcourt, Brace and World.
- Brooks, N. 1975. "The Meaning of Audiolingua". *The Modern Language Journal* 58, págs. 234-240.
- Broselow, E. 1987a. "An Investigation of Transfer in Second Language Phonology". *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound System*. G. Ioup y S. Weinberger (eds.). Cambridge, Mass.: Newbury House, págs. 261-278.
- Broselow, E. 1987b. "Non-obvious Transfer: on Predicting Epenthesis Errors". *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound System*. G. Ioup y S. Weinberger (eds.). Cambridge, Mass.: Newbury House, págs. 292-304.
- Broselow, E., R. Hurtig y C. Ringen. 1987. "The Perception of Second Language Prosody". *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound*

9. Referencias bibliográficas

- System*. G. Ioup y S. Weinberger (eds.). Cambridge, Mass.: Newbury House, págs. 350-362.
- Brown, A. (ed.) 1991. *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*. London: Routledge.
- Brown, A. (ed.) 1992. *Approaches to Pronunciation Teaching*. London: MacMillan Publishers Limited.
- Brown, G. y G. Yule. 1983. *Teaching the Spoken Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, H. 1981. "Affective Factors in Second Language Learning". *The Second Language Classroom: directions for the 1980's*. J. Atlatis, H. Altman y P. Atladis (eds.). New York: Oxford University Press.
- Brown, R. 1973. *A First Language: The Early Ages*. Cambridge Mass.: Harvard University Press.
- Brutten, S., J. Mouw y K. Perkins. 1986. "The Effect of Language Group, Proficiency Level and Instruction on ESL Subjects' Control of the {D} and {Z} Morphemes". *TESOL Quarterly* 20 (3), págs. 553-562.
- Bunk, G. J. S. 2005. *Phonetik aktuell*. Ismaning, Deutschland: Max Hueber Verlag.
- Burgschmidt, E. y D. Götz. 1974. *Kontrastive Linguistik, Deutsch-Englisch: Theorie und Anwendung*. München: M. Hueber.
- Cabrelli Amaro, J. 2012. "L3 Phonology. An Understudied Domain". En *Third Language Acquisition in Adulthood*, Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. y J. Rothman (eds), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 33-60.
- Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. y J. Rothman. 2012. "Third Language (L3) Acquisition in Adulthood". En *Third Language Acquisition in Adulthood*, Cabrelli Amaro, J., Flynn, S. y J. Rothman (eds), Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, págs. 1-6.
- Canellada, M. J. y J. Kuhlmann. 1987. *Pronunciación del español*. Madrid: Castalia.
- Callegari, M. O. V. y Abio, G. 2007. "Reflexiones sobre el modelo de adquisición de segundas lenguas de Stephen Krashen – Un puente entre la teoría y la práctica". En *Revista Electrónica E/LE Brasil* 5, págs. 1-21.
- Casteñada, M. L. 1986. "El VOT de las oclusivas sordas y sonoras españolas". *Estudios de fonética experimental II*, págs. 93-110.

9. Referencias bibliográficas

- Catford, J. C. 1987. "Phonetics and the Teaching of Pronunciation: A Systematic Description of English Phonology". *Current Perspectives on Pronunciation*. J. Morley (ed.). Washington: TESOL, págs. 83-100.
- Catford, J. C. 1994. *A Practical Introduction to Phonetics*, London: Clarendon Press.
- Catford, J.C. y D. Pisoni. 1970. "Auditory Versus Articulatory Training in Exotic Sounds". *Modern Language Journal* 54, págs. 477-481.
- Celce-Murcia, M. 1977. "Phonological Factors in Vocabulary Acquisition: A Case Study of a Two-year-old, English-French Bilingual". *Working Papers in Bilingualism* 13, págs. 27-41.
- Celce-Murcia, M. 1987. "Teaching Pronunciation as Communication". En J. Morley (ed.) *Current Perspectives on Pronunciation: Practices Anchored in Theory*. Washington DC.: TESOL, págs. 5-12.
- Celce-Murcia, M., D. Brinton, M. D. y J. Goodmann. 1996. *Teaching Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., Brinton, M. D. y A. M, Snow. 2013. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle y Heinle Publications.
- Cenoz, J. 2000. "Research on Multilingual Acquisition". En Cenoz, J. y U. Jessner (eds.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, págs. 39-53. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2001. "The Effect of Linguistic Distance, L2 Status and Age on Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 8-20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. 2003. "The Additive Effect of Bilingualism on Third Language Acquisition". *The Journal of Bilingualism* 7, págs. 71-88.
- Cenoz, J, 2005. "English in Bilingual Programms of the Basque Country". *International Journal of the Sociology of Language* 171, págs. 41-56.
- Cenoz, J. y Genesee, F. 1998. "Psycholinguistic Perspectives on Multilingualism and Multilingual Education". En J. Cenoz y F. Genesee (eds.). *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*, págs. 16-32. Clevedon: Multilingual Matters.

- Cenoz, J., Hufeisen, B. y U. Jessner. 2000. "Towards Trilingual Education". *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 3, págs. 1-10.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y U. Jessner (eds). 2001a. "Third Language Acquisition in the School Context". Special Issue of *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 4.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y U. Jessner (eds). 2001b. "Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri- and Multilingualism". Tübingen: Stauffenburg.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. y U. Jessner. 2003. "Why Investigate the Multilingual Lexicon?" En Cenoz *et al.*, *The Multilingual Lexicon*, Dordrecht: Kluwer, págs. 1-9.
- Cenoz, J. y Jessner, U. 2000. "Expanding the Scope: Sociolinguistic, Psycholinguistic and Educational Aspects of Learning English as a Third Language in Europe". En J. Cenoz y U. Jessner (eds.) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, págs. 248-260. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chandrasekhar, A. 1978. "Base Language". *International Review of Applied Linguistics* XVI 1, págs. 62-65.
- Chao, K. y L. Chen. 2008. "A Cross-Linguistic Study of Voice Onset Time in Stop Consonant Productions", *Computational Linguistics and Chinese Language Processing* 13 (2), págs. 215-231, the Association for Computational Linguistics and Chinese Language Processing.
- Chevillet, F. 1992. "Received Pronunciation and Standard English as Systems of Reference". En *English Today* 29, 8 (1), Cambridge: Cambridge University Press, págs. 27-32.
- Cho, T. y P. Ladefoged. 1999. "Variation and Universals in VOT: Evidence from 18 Languages", *Journal of Phonetics* 27, págs. 207-229.
- Chomsky, N. 1959. "Review of Skinner's Verbal Behaviour". *Language* 35, págs. 26-58.
- Chomsky, N. 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. y M. Halle. 1968. *The Sound Pattern of English*. Nueva York: Harper y Row.
- Chumbow, B. S. 1981. "The Mother Tongue Hypothesis in a Multilingual Setting". En *Proceedings of the 5th AILA Congress in Montreal 1978*, J. G. Savard y L. Laforge (eds.). Québec: Les Presses de l' Université de Laval, págs. 42-55

- Clark, J. y C. Yallop. 1995. *An Introduction to Phonetics and Phonology*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd.
- Clyne, M. 1972. *Transference and Triggering*. The Hague: Marinus Nijhoff.
- Clyne, M. 1997. "Some of the Things Trilinguals do". *The International Journal of Bilingualism*, 1, 95-116.
- Clyne, M., Hunt, C. y T. Iakidis. 2004. "Learning a Community Language as a Third Language". *International Journal of Multilingualism* 1 (1), págs. 33-52.
- Cohen, A. 1995. "In Which Language do / Should Multilinguals Think?" *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), págs. 99-113.
- Cohen, A. 1997. "Developing Pragmatic Ability: Insights From the Accelerated Study of Japanese". En *New Trends and Issues in Teaching Japanese Language and Culture*. Honolulu: University of Hawai, págs. 133-159.
- Collins, B. e I. M. Mees. 2003. *Practical Phonetics and Phonology. A Resource Book for Students*. London and New York: Routledge.
- Cook, V. 1992. "Evidence for Multi-Competence". *Language Learning* 42, págs. 557-591.
- Cook, V. 2001. *Second Language Learning and Language Teaching*. Londres: Arnold.
- Cook, V. 2009. "Multilingual Universal Grammar as the Norm". En Y. I. Leung, (ed.). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Second Language Acquisition. Multilingual Matters, págs. 55-70.
- Corder, S. 1967. "The Significance of Learner's Errors". *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 5 (4), págs. 161-170.
- Corder, S. 1971. "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 9 (2), págs. 147-160.
- Corder, S. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- Corder, S. 1974. "Error Analysis". En J. P. B. Allen y S. Corder (eds.) *Techniques in Applied Linguistics. The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, 3. London: OUP, págs. 122-154.
- Corder, S. 1981. *Error Analysis and Interlanguage*. London, New York: Oxford University Press.

9. Referencias bibliográficas

- Crawford, W. 1987. "The Pronunciation Monitor: L2 Acquisition Consideration and Pedagogical Priorities". *Current Perspectives on Pronunciation*. J. Morley (ed.). Washington: TESOL, págs. 105-121.
- Cressey, W. 1978. *Spanish Phonology and Morphology: a Generative View*. Washington, D.C.: Georgetown University Press.
- Cummins, J. 1979. "Cognitive/Academic Language Proficiency, Linguistic Interdependence, the Optimal Age Question and some other Matters". *Working Papers on Bilingualism* 19, págs. 197-205.
- Curran, C. A. 1976. *Counseling-Learning in Second Language Learning*. East Dubuque, IL: Counseling-Learning Publications.
- Dalbor, J. B. 1969. *Spanish Pronunciation: Theory and Practice*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Darian, S. G. 1972. *English as a Foreign Language: History, Development and Methods of Teaching*. Oklahoma: University of Oklahoma Press.
- De Angelis, G. 1999. "Interlanguage Transfer and Multiple Language Acquisition: A Case Study". *Paper presented at TESOL, New York City*.
- De Angelis, G. 2005a. "Interlanguage Transfer of Function Words". *Language Learning* 55 (3), págs. 379-414.
- De Angelis, G. 2005b. "Multilingualism and Non-Native Lexical Transfer: An Identification Problem". *International Journal of Multilingualism* 2 (1), págs. 1-25.
- De Angelis, G. 2007. *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- De Angelis, G. y J. M. Dewaele (eds.). 2011. *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol, Tonawanda, Ontario: Multilingual Matters.
- De Angelis, G. y Selinker, L. 2001. "Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspective*, págs. 42-58. Clevedon: Multilingual Matters.

- Delattre, P. 1964. "Comparing the Consonantal Features of English, German, Spanish and French". *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, IRAL* 2 (3), págs. 155-203.
- Dentler, S. 1998. "Zur Systematizität und Prognostizierbarkeit lexikalischer Interferenzen". En B. Hufeisen & Beate Lindemann (eds). *Tertiärsprachen, Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, págs. 31-46.
- Dentler, S. 2000. "Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg!". En S. Dentler, B. Hufeisen y B. Lindemann. (eds.). *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen*, págs. 77-97. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Dewaele, J. M. 1998. "Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3". *Applied Linguistics* 19 (4), págs. 471-490.
- Dewaele, J. M. 2001. "Activation or inhibition? The Interaction of L1, L2 and L3 on the Language Mode Continuum". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspective*, págs. 69-89. Clevedon: Multilingual Matters.
- Diamond, M.C. 1988. *Enriching Heredity: the Impact of the Environment on the Anatomy of the Brain*. New York: Free Bees.
- Dickerson, W. 1987. "Explicit Rules and the Developing of Interlanguage Phonology". *Sound Patterns in Second Language Acquisition*. A. James y L. Leather (eds.). Amsterdam: Foris, págs. 121-140.
- D'Introno, F., Del Teso, E. y R. Weston. 1995. *Fonética y fonología actual del español*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Dubois, J., Giacomo, M., Guespin, L., Marcellesi, C., Marcellesi, J. B. y J. P. Mével. 1979. *Diccionario de lingüística*. Madrid: Alianza.
- Dulay, H. y M. Burt. 1973. "Should we Teach Children Syntax?" *Language Learning* 23, págs. 245-258.
- Dulay, H. y M. Burt. 1974. "You Can't Learn Without Goofing. An Analysis of Children's Second Language Errors" En J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, págs. 95-123.
- Dulay, H. y M. Burt. 1975. "Creative Construction in Second Language Learning". En M. Burt and H. Dulay (eds.). *New Directions in Second Language Learning. Teaching and Bilingual Education*. Washington: TESOL, págs. 27-53.

9. Referencias bibliográficas

- Dulay, H. y M. Burt. 1977. "Remarks on Creativity in Language Acquisition". En M. Burt, H. Dulay y M. Finnochiaro (eds.) *Viewpoints on English as a Second Language*. New York: Regents, págs. 95-126.
- Dulay, H., Burt, M. y S. Krashen, 1982. *Language Two*. New York: Oxford University Press.
- Ecke, P. 2001. "Lexical Retrieval in a Third Language: Evidence from Errors and Tip-of-the Tongue States". En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 90-114. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eckman, F. 1981. "On the Naturalness of Interlanguage Phonological Rules". *Language Teaching* 31, págs. 195-216.
- Edge, J. 1989. *Mistakes and Correction*. Addison Wesley Publishing Company.
- Ellis, R. 1986. *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Elwert, W.T. 1973. "Das Zweisprachige Individuum: ein Selbstzeugnis". *Studien zu den romanischen Sprachen Band IV*, págs. 1-81. Wiesbaden: Franz Steiner Verlag.
- Felix, S. 1975. "Some Differences Between First and Second Language Acquisition". Paper presented at the 3rd International Symposium on Child Language, London.
- Felix, S. 1980. "Interference, Interlanguage, and Related Issues". *Second Language Development: Trends and Issues*. S. Félix (ed). Tübingen: Gunter Narr, págs. 93-107.
- Fernández, J. 1980. "Los fonemas implosivos del español". En *Thesaurus: Boletín del Instituto Caro y Cuervo* 35 (3), págs. 456-505.
- Fernández, J. 1995. *El análisis contrastivo: historia y crítica*. Valencia: Universidad de Valencia, col. Documentos de Trabajo del Centro de Comunicación Interlingüística e Intercultural del Departamento de Teoría de los Lenguajes, 1.
- Fernández, S. 1990. *Análisis de errores e interlengua en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Col. Tesis. U. Complutense, Madrid.
- Fernández, S. 1997. *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje de español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.

9. Referencias bibliográficas

- Finch, D. F. y H. Ortiz-Lira. 1982. *A Course in English Pronunciation for Spanish Speakers*, London: Heinemann.
- Finocchiaro, M. y C. Brumfit. 1983. *The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice*. New York: Oxford University Press.
- Flege, J. E. 1981. "The Phonological Basis of Foreign Accent: a Hypothesis". *TESOL Quarterly*, 15 (4). 443-455.
- Flege, J. E. 1991. "Age of Learning Affects the Authenticity of Voice-Onset Time (VOT) in Stop Consonants Produced in a Second Language". *Journal of the Acoustic Society of America* 89 (1), págs. 395-411.
- Flege, J. E. 1995. "Second Language Speech Learning: Theory, Finding and Problems", en W. Strange (ed.) *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*, Timonium: York Press, págs. 233-277.
- Flege, J. E. y J. Hilenbrand. 1984. "Limits on Pronunciation Accuracy in Adult Foreign Language Speech Production". *Journal of the Acoustic Society of America*, 76 págs. 708-721.
- Flynn, S. 2009. "UG and L3 Acquisition: New Insights and More Questions". En Y. I. Leung (ed). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Second Language Acquisition. Multilingual Matters, págs. 71-88.
- Flynn, S., Foley, C. y I. Vinnitskaya. 2004. "The Cumulative-Enhancement Model of Language Acquisition: Comparing Adults' and Children's Patterns of Development in First, Second and Third Language Aquisition of Relative Clauses". *International Journal of Multilingualism* 1 (1), págs. 3-16.
- Fouser, R. J. 2001. "Too Close for Comfort? Sociolinguistic Transfer from Japanese into Korean as an L3". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters, págs. 149-169.
- Frey, E. 1999. *Kursbuch Phonetik Lehr- und Übungsbuch*. Ismaning Deutschland: Max Hueber Verlag.
- Gallardo del Puerto, F. 2004. *La adquisición de la pronunciación del inglés como tercera lengua*. Programa de Doctorado: Análisis Lingüístico y Literario y Técnicas de Traducción. Departamento de Filología Inglesa y Alemana y Traducción e Interpretación. Universidad del País Vasco.

9. Referencias bibliográficas

- García Lecumberri, M. y Gallardo Del Puerto, F. 2003. "English EFL Sounds in School Learners of Different Ages". En *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. M. P. García Mayo y M. García Lecumberri (eds.). Clevedon UK: Multilingual Matter, págs. 115-135.
- Gardner, R. y W. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Gass, S. 1996. "L2 Acquisition and Linguistic Theory: the Role of Language Transfer". En W. Ritchie y T. Bhatia (eds.), *Handbook of L2 Acquisition*. San Diego, CA: Academic Press, págs. 317-345.
- Gass, S. y Selinker, L. 2008. *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Routledge.
- Gass, S. y Selinker, L. (eds). 1994. *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gattegno, C. 1972. *Teaching foreign languages in schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions.
- Gattegno, C. 1976. *The Common Sense of Teaching Foreign Languages*. New York: Educational Solutions.
- Genesee, F. 1976. "The Role of Intelligence in Second Language Learning". *Language Learning* 26, págs. 267-280.
- Gerfen, C. 2002. "Andalusian Codas." *Probus* 14, págs. 471-87.
- Gil, J. 2007. *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco.
- Giles, H. 1979. "Ethnicity Markers in Speech". En K.R. Scherer y H. Giles (eds.) *Social Markers in Speech*. Cambridge: Cambridge University Press, págs. 251-290.
- Giles, H., Coupland, N, Henwood, K., Harriman, J. y J. Coupland. 1990. "The Social Meaning of R.P.: An International Perspective". En: S. Ramsaran (ed), *Studies in the Pronunciation of English: A Commemorative Volume in Honour of A.C. Gimson*. London: Routledge.
- Gimson, A.C. 2001. *Gimson's Pronunciation of English*. Edición de A. Cruttenden (6ª). London: Edward Arnold.
- González, J. 1992. "La aspiración: fenómeno expansivo en español. Su importancia en andaluz. Nuevos casos". *Cauce16*, págs. 31-66.

9. Referencias bibliográficas

- González, J. y Algara, A. 2010. “Modelos teórico-metodológicos sobre la adquisición de la fonología de la L2: Descripción, validez y vigencia”. *Lengua y Habla* 14, págs. 25-44.
- Graham, C. R. 1984. “Beyond Integrative Motivation: the Development and Influence of Assimilative Motivation”. P. Larson, E.L. Judd y J.S. Messerschmitt (eds). TESOL. 84.
- Green, D.W. 1986. “Control, Activation and Resource: A Framework and a Model for the Control of Speech in Bilinguals”. *Brain and language* 27, págs. 210-223.
- Groseva, M. 1998. “Deutsch als L3 bei bulgarischen Lernern. Wichtige Herangehensweisen und Strategien“. En B. Hufeisen y B. Lindemann (eds.). *Tertiärsprachen. Theorien. Modelle. Methoden*. Tübingen: Stauffenburg, págs. 133-144.
- Grosjean, F. 1992. “Another View of Bilingualism”. En R. J. Harris (ed.). *Cognitive Processing in Bilingualism*, págs. 51-62. Amsterdam: North Holland.
- Guiora, A. Z., Beit –Hallahmi, B., Brannon, R. C., Dull, C. Y. y T. Scovel. 1972. “The Effects of Experimentally Induced Changes in Ego States on Pronunciation Ability in a Second Language: an Exploratory Study”. *Comprehensive Psychiatry* 13, págs. 421-428.
- Guiora, A. Z., Paluszny M., Beit-Hallami, B., Catford, J. C., Cooley, R. E. y C. Y. Dull. 1975. “Language and Person: Studies in Language Behaviour”. *Language Learning* 25, págs. 43-61.
- Gut, U. 2010. “Cross-linguistic Influence in L3 Phonological Acquisition”. *International Journal of Multilingualism* 7 (1), págs. 19-38.
- Hall, C. J. y Ecke. P. 2003. “Parasitism as a Default Mechanism in L3 Vocabulary Acquisition”. En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *The Multilingual Lexicon*, págs. 71-85. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Hall, T. A. 2011. *Phonologie. Eine Einführung*. Berlin, New York: Walter de Gruyter GmbH & Co. KG.
- Halliday, M. A. K., Mc Intosh, A. y P. Stevens. 1964. *The Linguistic Sciences and Language Teaching*. London: Longman.
- Hammarberg, B. 2001. “Roles of L1 and L2 in L3 Production and Acquisition”. En J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third*

- Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives*, págs. 21-41. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hammarberg, B. y B. Hammarberg 1993. "Articulatory Re-Setting in the Acquisition of New Languages". *Phonum* 2, págs. 61-67.
- Hammarberg, B. y B. Hammarberg. 2005. "Re-Setting the Bases of Articulation in the Acquisition of New Languages: A Third-Language Case Study". En B. Hufeisen y R. Fouser. (eds.). *Introductory Readings in L3*, págs. 11-18. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Hammarberg, B. y Williams, S. 1993. "A Study of Third Language Acquisition". En B. Hammarberg (ed.). *Problem, Process, Product in Language Learning*, págs. 60-69. Stockholm: Stockholm University Press.
- Hammarberg, B. y Williams, S. 1998. "Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model". *Applied Linguistics* 19 (3), págs. 295-333.
- Haarman, H. 1980. *Multilingualismus (1). Probleme der Systematik und Typologie*. Tübingen: Narr.
- Harbord, J. 1992. "The Use of the Mother Tongue in the Classroom". *ELT Journal* 46 (4). London: Oxford University Press, págs. 350-355.
- Harris, J. 1975. *Fonología generativa del español*. Barcelona: Planeta.
- Haugen, E. 1956. *Bilingualism in the Americas*. Alabama: American Dialect Society.
- Hawkins, P. 1984. *Introducing Phonology*. London: Hutchinson.
- Heller, L. 1976. *TESL 250K Term Paper – Professor Evely Hatch*. Unpublished manuscript. University of California. English as a Second Language Section. Los Angeles.
- Herdina, P. y Jessner, U. 2000. "The Dynamics of Third Language Acquisition". En J. Cenoz y U. Jessner (eds.). *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, págs. 84-98. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herdina, P. y Jessner, U. 2002. *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Herwig, A. 2001. "Plurilingual Lexical Organization: Evidence from Lexical Processing in L1-L2-L3-L4 Translation." En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.). *Cross-*

9. Referencias bibliográficas

- linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*, págs. 115-137. Clevedon: Multilingual Matters.
- Hill, J. 1970. "Foreign Accents, Language Acquisition and Cerebral Dominance Revisited". *Language Learning* 20, págs. 237-248.
- Hill, T. 1997. *The Development of Pragmatic Competence in an EFL Context*. Tokyo: Temple University.
- Hirschfeld, U., Reinke, K., Stock, E., Keßler, C., Langhoff, B., Sarnow, A. und L. Schmidt. 2007. *Phonetik intensiv. Aussprachetraining*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- Hoffman, C. 2001. "Towards a Description of Trilingual Competence". *International Journal of Bilingualism* 5 (1), págs. 1-17.
- Howatt, A. P. R. 1984. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hualde, J. I. 2005. *The Sounds of Spanish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hufeisen, B. 1991. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache. Empirische Untersuchungen zur fremdsprachlichen Interaktion*. Frankfurt/ M: Lang.
- Hufeisen, B. 1993. "Fehleranalyse: Englisch als L2 und Deutsch als L3". *IRAL* 31 (3), págs. 242-256.
- Hufeisen, B. 1998. *L3 – Stand der Forschung – Was bleibt zu tun?* En Hufeisen y Lindemann (eds.), págs. 169-183.
- Hurd, M. 1993. "Minority Language Children and French Immersion: Additive Multilingualism or Subtractive Semi-Lingualism?" *Canadian Modern Language Review* 49, págs. 514-525.
- I.P.A (International Phonetic Association). 1999. *Handbook of the International Phonetic Association: A Guide to the Use of the International Phonetic Alphabet*. Cambridge University Press. www.langsci.ucl.ac.uk/ipa/
- Ioup, G. 1984. "Is there a Structural Foreign Accent? A Comparison of Syntactical and Phonological Errors in Second Language Acquisition". *Language Learning* 34, págs. 1-17.
- Ioup, G. y S. H. Weinberger. 1987. *Interlanguage Phonology. The Acquisition of a Second Language Sound System. Series on Issues in Second Language Research*. Cambridge, Mass.: Newbury House.

9. Referencias bibliográficas

- Jackson, H. 1981. "Contrastive Analysis as a Predictor of Errors, with Reference to Punjabi Learners of English". En FISIÁK, J. (ed.). *Contrastive Linguistics and the Language Teacher*, Oxford, Pergamon, págs. 195-205.
- Jain, M. P. 1974. "Error Analysis: Source, Cause and Significance". En J. Richards (ed.). *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, págs. 189-215.
- Jaensch, C. 2009. "L3 Enhanced Feature Sensitivity as a Result of Higher Proficiency in the L2". En Y. I. Leung (ed). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Second Language Acquisition. Multilingual Matters, págs. 115-143.
- James, A. 1988. *The Acquisition of a Second Language Phonology: A Linguistic Theory of Developing Sound Structures*. Tübingen: Gunter Narr.
- James, C. 1980. *Contrastive Analysis*. London: Longman.
- James, C. 1998. *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis*, London: Longman.
- James, C. 1990. "Learner Language". *Language Teaching* 23 (4), págs. 205-213.
- James, J. 1977. "Language Transfer Reconsidered". *Interlanguage Studies Bulletin* 2, págs. 7-21.
- Jespersen, O. 1923. *How to Teach a Foreign Language*. New York: Macmillan.
- Jessner, U. 2006. *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Jessner, U. 2008. "Teaching Third Languages: Findings, Trends and Challenges." *Language Teaching* 41 (1), págs. 15-16.
- Johansson, F. A. 1973. *Immigrant Swedish Phonology: A Study in Multiple Contact Analysis*. Lund, Sweden: CWK Glrrup.
- Jones, D. 1972. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: University Press.
- Jones, D. 1997. *English Pronouncing Dictionary*. Edited by P. Roach and J. Hartman. Cambridge: Cambridge University Press.
- Juhász, J. 1973. "Interferenzlinguistik". En *Lexikon der Germanistischen Linguistik*. Tübingen: Niemeyer.
- Kachru, B. 1985. "Standards Codification and Sociolinguistic Realism: the English Language in the Outer Circle." En R. Quirk y H.G. Widdowson (eds.) *English in the World*, págs. 11-30. Cambridge: Cambridge University Press.

- Kachru, B. 1988. "The Sacred Cows of English". En *English Today*, 16, Cambridge: Cambridge University Press.
- Kachru, B. 1991. "Liberation Linguistics and the Quirk Concern". En *English Today*, 7, Cambridge: Cambridge University Press, págs. 1-13.
- Kachru, B. 1992. "Models for Non-Native Englishes". En B. Kachru (ed.). *The Other Tongue*, págs. 58-74. Urbana: University of Illinois Press.
- Kamiyama, T. 2007. *Acquisition of French Vowels by Japanese-Speaking Learners: Close and Close-Mid Rounded Vowels*. Paper presented at the L3 Phonology Satellite Workshop of ICPHS XVI, Freiburg, Alemania.
- Kasper, G. 1984. "Perspectives on Language Transfer". *British Association for Applied Linguistics Newsletter* 22, págs. 3-23.
- Keating, P. A., W. Linker y M. Huffman. 1983. "Patterns in Allophonic Distribution for Voiced and Voiceless Stops", *Journal of Phonetics* 11, págs. 277-290.
- Kellerman, E. 1977. "Towards a Characterization of the Strategy of Transfer in Second Language Learning". *Interlanguage Studies Bulletin* 2, págs. 58-145.
- Kellerman, E. 1978. "Giving Learners a Break: Native Language Intuitions as a Source of Prediction about Transferability". *Working Papers on Bilingualism* 15, págs. 59-92.
- Kellerman, E. 1979. "Transfer and Non-Transfer: Where are we Now?" *Studies in Second Language Acquisition*, 2: 37-57.
- Kellerman, E. 1983. "Now You See it, Now you don't". En S. Gass y L. Selinker (eds.). *Language Transfer in Language Learning*, págs. 112-134. Rowley: Newbury House.
- Kelly, L.G. 1969. *25 Centuries of Language Teaching*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Kenworthy, J. 1997. *Teaching English Pronunciation*. Essex, England: Longmann.
- Kjär, U. 2000. "Deutsch als L3. Zur Interimsprache schwedischer Deutschlerner (unter Berücksichtigung des Einflusses des Englischen als L2)". En S. Dentler, B. Hufeisen y B. Lindemann (eds.). *Tertiär- und Drittsprachen: Projekte und empirische Untersuchungen*. Tübingen: Stauffenburg, págs. 41-55.
- Kleinmann, H. 1977. "Avoidance Behaviour in Adult Second Language Acquisition". *Language Learning* 27 (1), págs. 93-107.

9. Referencias bibliográficas

- Kloeke, W. y S. Van Lessen. 1982. *Deutsche Phonologie und Morphologie. Merkmale und Markiertheit*. Tübingen: Niemeyer.
- Kohler, K. J. 1995. *Einführung in die Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Kohler, K. J. 1999. "German". En: *IPA*, págs. 86-89.
- Kounin, T. y S. Krashen. 1978. "Approaching Native Speaker Competence from two Different Directions". En C. Blatchford and J. Schachter (eds.). *En TESOL '78: EFL Policies, Programs, Practices*. Washington: TESOL, págs. 205-212.
- Krashen, S. 1976. "Formal and Linguistic Environments in Language Learning and Language Acquisition". *TESOL Quarterly* 10, págs. 157-168.
- Krashen, S. 1977. "The Monitor Model for Adult Second Language Performance". *Viewpoints of English as a Second Language*. H. Dulay, M. Burt y M. Finocchiaro (eds.). New York: Regents Publishing Co., págs. 152-161.
- Krashen, S. 1978. "Individual Variation in the Use of the Monitor. *Second Language Acquisition Research: Issues and Implications*. W. Ritchie (ed.). New York: Academic Press.
- Krashen, S. 1979. "A Response to MacLaughlin, the Monitor Model: Some Methodological Considerations". *Language Learning* 29, págs. 151-167.
- Krashen, S. 1981/ 2009. (Versión internet) *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1982. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S., M. Long y R. Scarcella. 1979. "Age, Rate and Eventual Attainment in Second Language Acquisition". *TESOL Quarterly* 13, págs. 73-582.
- Krashen, S. y T. Terrel. 1983. *The Natural Approach in Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon.
- Krashen, S. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications* 4. Ed. New York: Longman.
- Labov, W. 1972. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ladefoged, P. 1971. *Preliminaries to Linguistic Phonetics*. University of Chicago Press.

- Lado, R. 1957. *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Lado, R. 1967. *Moderner Sprachunterricht*. München: Hueber.
- Langegger-Noakes, U. 2011. *German as a Third Language. Cross Linguistic Influence and the Stage of L3 Learning*. Saarbrücken: LAP LAMBERT Academic Publishing GmbH & Co. KG.
- Lapesa, R. 1984. *Historia de la lengua española*. Madrid: Gredos.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. 1991. *An Introduction to Second Language Research*. Londres: Longman.
- Lasagabaster, D. 1998. *Creatividad y conciencia metalingüística: Incidencia en el aprendizaje del inglés como L3*. Tesis Doctoral. Vitoria-Gasteiz: Universidad del País Vasco.
- Lasagabaster, D. 2003. *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lérida: Editorial Milenio.
- Latorre, A., Del Rincón, D. y J. Arnal. *Bases Metodológicas de la Investigación Educativa*. Barcelona: Ediciones Experiencia.
- Laver, J. 1994. *Principles of Phonetics*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Leather, J. 1983. "Second Language Pronunciation Learning and Teaching". *Language Teaching Abstracts* 16, págs. 198-223.
- Leather, J. y A. James. 1991. "The Acquisition of Second Language Speech". *Studies in Second Language Acquisition* 13, págs. 305-341.
- Lenneberg, E. 1967. *Biological Foundations of Language*. New York: John Wiley and sons.
- Leung, Y. I. 2005. "L2 vs. L3 Initial State: A Comparative Study of the Acquisition of French DPs by Vietnamese Monolinguals and Cantonese-English Bilinguals". *Bilingualism: Language and Cognition* 8 (1), págs. 39-61.
- Leung, Y. I. 2007. "Third Language Acquisition: Why it is Interesting to Generative Linguistics". *Second Language Research* 23 (1), págs. 95-114.
- Leung, Y. I. 2009. *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Multilingual Matters.
- Lewansowski, T. 1975. *Linguistisches Wörterbuch*. Heidelberg: Quelle & Berger.

9. Referencias bibliográficas

- Lindqvist, C. 2009. "The Use of the L1 and the L2 in French L3: Examining Cross-Linguistic Lexemes in Multilingual Learners' Oral Production." *International Journal of Multilingualism* 6 (3), págs. 281-297.
- Lisker, L. y Abramson, A. 1964. "A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements", *Word* 20, págs. 384-422.
- Lisker, L. y Abramson, A. 1967. "Some Effects on Context on Voice Onset Time in English Stops: Acoustical measurements". *Language and speech* 10, págs. 1-28.
- Llama, R., Cardoso, W. y Collins, L. 2010. "The Roles of Typology and L2 Status in the Acquisition of L3 Phonology: The Influence of Previously Learnt Languages on L3 Phonology". *International Journal of Multilingualis* 7 (1), págs. 39-57.
- Lleó, C. 1997. *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor.
- Llisterri, J. 1995. "Relationships Between Speech Production and Speech Perception in a Second Language". En *Proceedings of the 13th International Congress of Phonetic Sciences*, Stockholm 4, págs. 92-99.
- Llisterri, J. y Poch, D. 1987. "Phonetic Interference in Bilingual's Learning of a Third Language". En *Proceedings XIth ICPHS. The Eleventh International Congress of Phonetic Sciences*. Tallin: Academy of Sciences of the Estonian SSR 5, págs. 134-137.
- Locke, J. y J. Goldstein. 1973. "Children Attention and Articulation". *Language and Speech* 16, págs. 156-168.
- López, T. y L. F. Rodríguez. 2001. "Estudio contrastivo de la aspiración fuerte en consonants oclusivas: ingles-castellano". En Jesús Díaz García (ed.) *Actas del II Congreso de fonética experimental*. Sevilla: Universidad de Sevilla, págs. 254-257.
- Mac Carthy, P. 1978. *The Teaching of Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mac Crum y R. Mac Neil. 1986. *The Story of English*. Londres: Faber and Faber.
- Mac Laughlin, B. 1977. "Second Language Learning in Children". *Psychological Bulletin*, 84 (3), pags. 438-459.

9. Referencias bibliográficas

- Mac Laughlin, B. y Nayak, N. 1989. "Processing a New Language: Does Knowing other Languages Make a Difference?" En H. W. Dechert y M. Raupach (eds.). *Interlingual Processes*, págs. 5-16. Tübingen: Gunter Narr.
- Maddieson, I. 1983. "The Analysis of Complex Phonetic Elements in Bura and the Syllable", *Studies in African Linguistics* 14, págs. 286-310.
- Maddieson, I. 1984. *Patterns of Sounds*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Major, R.C. 1987. "A Model for Interlanguage Phonology". En G. Ioup y S. Weinberger (eds.) *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Cambridge, Mass.: Newbury House, págs. 101-124
- Mangold, M. 2005. *DUDEN. Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag. (Duden Band 6).
- Marks, J. 2007. *English Pronunciation in Use. Elementary. Self-Study and Classroom Use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marx, N. 2000. "Denglisch bei nicht-indoeuropäischen Muttersprachlern?" *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 5 (1).
- Martínez, E. 1984. *Fonética*. Barcelona: Editorial Teide
- Martínez, E. y A. M. Fernández. 2007. *Manual de fonética española. Articulaciones y sonidos del español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Matthews, P. H. 1997. *The Concise Dictionary of Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Medgyes, P. 1992. "Native or Non-native: Who's Worth More?" *ELT Journal* 46 (6), págs. 340-349.
- Meisel, J. 1983. "Transfer as a Second Language Strategy". *Language and Communication* 3, págs. 11-46.
- Menéndez, R. 1962. "Sevilla frente a Madrid". En *Miscelánea Homenaje a A. Martinet* (III). Universidad de La Laguna.
- Michiels, B. 1999. "Die Rolle der Niederländischkenntnisse bei französischsprachigen Lernern von Deutsch als L3. Eine empirische Untersuchung. *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 3 (3).
- Middleman, D. 1996. *Sprechen, Hören, Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- Mitchell, R. y Myles, F. 1998. *Second Language Learning Theories*. Londres: Arnold.

9. Referencias bibliográficas

- Möhle, D. 1989. "Multilingual Interaction in Foreign Language Production". En H.W. Dechert & M. Raupach (eds.). *Interlingual Processes*, págs. 179-194. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Monpéan, J. A. y J. M. Hernández-Campoy. "Advantages and Disadvantages of RP as an EFL Model of Pronunciation". En: *Comunicación presentada en el XVIII Congreso de AESLA*, (en prensa).
- Monroy, R. 1980. *La Pronunciación RP para hablantes de español*. Madrid: Paraninfo.
- Montrul, S., Días, R. y Santos, H. 2011. "Clitics and object expression in the L3 acquisition of Brazilian Portuguese: Structural Similarity Matters for transfer". *Second Language Research* 27 (1), págs. 21-58.
- Morley, J. 1987. *Current Perspectives on Pronunciation*. Washington: TESOL.
- Morley, J. 1991. "The Pronunciation Component in Teaching English to Speakers of other Languages". *TESOL Quarterly* 25, págs. 481-520.
- Morley, J. 1994. *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. Alexandria, VA: TESOL.
- Mott, B. 1991. *A Course in Phonetics and Phonology for Spanish Learners of English*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, S.A.
- Moulton, W. 1962. *The Sounds of English and German. A Systematic analysis of contrasts between the sound systems*. Chicago, Londres: The University of Chicago Press.
- Müller, M., Rusch, P., Scherling, T., Schnitz, H. y T. Lemcke. 2004. *Optimal A1. Lehrbuch. Lehrwerk für Deutsch als Fremdsprache*. Berlin und München: Langenscheidt.
- Müller-Lancé, J. 2006. "Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb: Lernstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen." Tübingen Stauffenburg Verlag.
- Myers-Scotton, C. 2002. *Contact Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Nathan, G. S., Anderson, W. y B. Budsayamongkon. 1987. "On the Acquisition of Aspiration". *Interlanguage Phonology: the Acquisition of a Second Language Sound System*. G. Ioup y S. Weinberger (eds.). Cambridge Mass.: Newbury House, págs. 204-212.

- Nation, R. Mclaughlin, B. 1986. "Novices and Experts: An Information-Processing Approach to the *Good Learner* Problem". *Applied Psycholinguistics* 7, págs. 41-56.
- Navarro, T. 1985. *Manual de pronunciación española*. Madrid: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Naves, T., Miralpeix, I. y M. L. Celaya. 2005. "Who Transfers More... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grad and Language Dominance in EFL". *International Journal of Multilingualism* 2 (2), págs. 113-134.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N. y B. Mc Laughlin. 1990. "Language-Learning Strategies in Monolingual and Multilingual Adults". *Language Learning* 40, págs. 221-244.
- Neisser, U. 1967. *Cognitive Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Nemser, W. 1971. *An Experimental Study of Phonological Interference in the English of Hungarians*. Bloomington, IN.: Indiana University Press.
- Neufeld, G. 1977. "Language Learning Ability in Adults: a Study on the Acquisition of Prosodic and Articulatory Features". *Working Papers on Bilingualism* 12, págs. 45-60.
- Neufeld, G. 1978. "A Theoretical Perspective on the Nature of Linguistic Aptitude". *International Review of Applied Linguistics* 25, págs. 15-26.
- Neufeld, G. 1988. "Phonological Assymetry in Second Language Learning and Performance", *Language Learning* 38, págs. 531-559.
- Norrish, J. 1983. *Language Learners and their Errors*. London: Macmillan Press.
- O' Connor, J. D. 1973. *Phonetics. A Simple and Practical Introduction to the Nature and Use of Sound in Language*. Londres: Penguin.
- O' Connor, J. D. 1980. *Better English Pronuciation*. 2ª edición. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. 1989. *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T. y S., Jarvis. 2004. "Same Source, Different Outcomes: A Study of Swedish Influence on the Acquisition of English in Finland". *International Journal of Multilingualism* 1 (2), 123-140.

- Ó Laoire, M. 2005. "L3 in Ireland: A Preliminary Study of Learners' Metalinguistic Awareness". En B. Hufeisen y R. Fouser (eds.). *Introductory Readings in L3*, págs. 55-70. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- O' Neill, P. 2009. "The Effect of s-Aspiration on Occlusives in Andalusian Spanish". *Oxford University Working Papers in Linguistics, Philology & Phonetics* 12, págs. 73-86.
- Oyama, S. 1976. "The Sensitive Period for the Acquisition of a Non-native Phonological System". *Journal of Psycholinguistic Research* 5, págs. 261-285.
- Oyama, S. 1982. "The Sensitive Period for The Acquisition of a Non-native Phonological System". En S. Krashen et al. (eds.) *Child-adult Differences in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House.
- Palmer, H. 1922/ 1964. *The Principles of Language Study*. London: Harrap Republished by Oxford University Press 1964 edited by R. Mackin.
- Parkinson de Saz, S. 1983. *Fonética y Fonología inglesas para hispanohablantes*. Madrid: Empeño 14.
- Parrell, B. 2012. "The Role of Gestural Phasing in Western Andalusian Spanish Aspiration". *Journal of Phonetics* 40 (1), págs. 37-45.
- Pavón, V. 1999. "La elección del modelo de pronunciación en la enseñanza del inglés como lengua extranjera". En *Alfinge, Revista de Filología* 11, págs. 159-174.
- Pavón, V. 2000. *La enseñanza de la pronunciación del inglés*. Granada: Granada Lingüística. Biblioteca Filológica y Didáctica.
- Pavón, V. 2001. "La incidencia de los procesos de desarrollo en la creación de la fonología de una segunda lengua". *ELIA* 2, págs. 105-115.
- Pavón, V., Fernández, N. L., Merino, R. y V. Moyano. 2001. *Sistema software para la contribución a la fonética inglesa: vocales y consonantes*. Córdoba: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Pavón, V y A. Rosado. 2003. *Guía de fonética y fonología para estudiantes de Filología Inglesa en el umbral del siglo XXI*. Granada: Editorial Comares.
- Peal, E. y W. Lambert. 1962. "The Relation of Bilingualism to Intelligence". *Psychological Monographs* 76, págs. 1-23.
- Peck, S. 1977. "Language Play in Child Second Language Acquisition". Paper presented in the *First Annual Second Language Acquisition Research Forum*. UCLA.

9. Referencias bibliográficas

- Penfield, W. y L. Roberts. 1959. *Speech Brain Mechanisms*. New York: Wiley and sons.
- Pennington, M. 1994. "Recent Research in L2 Phonology: Implications for Practice". En J. Morley (ed.) *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Dimensions*. Alexandria, VA: TESOL, págs. 94-108.
- Penninton, M. 1996. *Phonology in English Language Teaching*. London: Longman.
- Perlmann-Balme, M. y Schwalb, S. 1997. *Em Hauptkurs. Deutsch als Fremdsprache für die Mittelstufe. Arbeitsbuch*. Ismaning: Max-Hueber-Verlag.
- Pica, T. 1984. "Pronunciation Activities with an Accent on Communication". En A. Brown (ed.) *Teaching English Pronunciation: A Book of Readings*, págs. 332-342.
- Pike, K. L. 1943. *Phonetics*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Pompino-Marschall, B. 2009. *Einführung in die Phonetik*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Poullisse, N. 1990. *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Speakers of English*. Dordrecht: Foris.
- Prator, C. H. 1971. "Phonetics vs. Phonemics in the ESL Classroom: When Is Allophonic Accuracy Important?" *TESOL Quarterly* 5 (1), págs. 61-72.
- Purcell, E. y R. Suter. 1980. "Predictions of Pronunciation Accuracy: a Reexamination". *Language Learning* 30, págs. 271-287.
- Pyun, K. 2005. "A Model of Interlanguage Analysis: The Case of Swedish by Korean Speakers". En B. Hufeisen y R. Fouser (eds.). *Introductory Readings in L3*, págs. 55-70. Tübingen: Stauffenburg Verlag.
- Quilis, A. 1993. *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Editorial Gredos.
- Quilis, A. 2005. *Principios de fonología y fonética españolas*. Madrid: Arcos Libros.
- Quilis, A. y J. A. Fernández. 2003. *Curso de fonética y fonología españolas*. Madrid: CSIC, Consejo Superior de Investigaciones Científicas.
- Ramsaran, S. 1990. *Studies in the Pronunciation of English: a Commorative Volume in Honour of A. C. Gimson*, London: Routledge
- Rausch, R. und I. Rausch. 1993. *Deutsche Phonetik für Ausländer*. Leipzig: Verlag Enzyklopädie.
- Richards, J. C. 1974. *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman.

9. Referencias bibliográficas

- Richards, J. C. 1974. "A Non-Contrastive Approach to Error Analysis". En J. Richards (ed.), *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London: Longman, págs. 172-187.
- Richards, J. C. y T. S. Rodgers. 2003. *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Cambridge University Press: Madrid.
- Ringbom, H. 1987. *The Role of First Language in Foreign Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2001. "Lexical Transfer in L3 Production". En J. Cenoz, B. Hufeisen y U. Jessner (eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspective*, págs. 59-68. Clevedon: Multilingual Matters.
- Ringbom, H. 2006. "The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies". En *Cross-Linguistic Influence in the Second Language Lexicon, SLA*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, págs. 36-45.
- Ringbom, H. 2007. *Cross-Linguistic Similarity in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rivers, W. 1979. "Learning a Sixth Language: An Adult Learner's Daily Diary". *The Canadian Modern Language Review* 36 (1), págs. 67-82.
- Rivers, W. 1980. "Foreign Language Acquisition: Where the Real Problems Lie". *Applied Linguistics* 1, págs. 48-59.
- Rivers, W. 1981. *Teaching Foreign Skills*. 2ª edición. Chicago: The University of Chicago Press.
- Roach, P. 2000. *English Phonetics and Phonology: A Practical Course*. 3rd Edition. Cambridge University Press.
- Roberts, J. T. 1982. "Recent Developments in ELT". En V. Kinsella (ed.), págs. 96-141.
- Robins, R. H. 1953. "The Phonology of the Nasalized Verbal Forms in Sudanese", *Bulletin of the School of Oriental and African Studies* 15, págs. 138-145. Reimpresión en R. H. Robins 1970 *Diversions of Bloomsbury: Selected Writings on Linguistics*, Amsterdam: North-Holland.
- Roldán, Y. y J. Soto-Barba. 1997. "El V.O.T. de /p-t-k/ y /b-d-g/ en el español de Valdivia", *Estudios Filológicos* 29, págs. 33-38.

9. Referencias bibliográficas

- Rossi, S. 2006. "L' interference lexical dans l'acquisition d'une troisième langue: Effet langue seconde ou distance typologique?" Unpublished master's thesis, University of Calgary, AB, Canada.
- Rothman, J. 2010. "On the Typological Economy of Syntactic Transfer: Word Order and High/ Low Attachment Preference in Relative Clause Interpretations in L3 Brazilian Portuguese". *IRAL* 48 (2/3), págs. 245-273.
- Rothman, J. 2011. "L3 Syntactic Transfer Selectivity and Typological Determinacy: The Typological Primacy Model". *Second Language Research* 27 (1), págs. 107-127.
- Rothman, J. y Cabrelli Amaro, J. 2010. "What Variables Condition Syntactic Transfer? A look at the L3 Initial State" *Second Language Research* 26 (2), págs. 189-218.
- Santos, I. 1993. "Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva". Madrid: Síntesis.
- Schachter, J. 1974. "An Error in Error Analysis". *Language Learning* 24 (2), págs. 205-214.
- Schachter, J. y Celce-Murcia, M. 1977. "Some Reservations Concerning Error Analysis". *Tesol Quarterly* 11 (4), págs. 441-451.
- Schilling, M. L. 1993. "Aspectos de la interferencia entre la segunda y la tercera lengua extranjera". En A. Regales (ed.). *Filología Alemana y Didáctica del Alemán*, págs. 207-219.
- Schmidt, R. y S. Frota. 1986. "Developing Basic Conversation Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese". En R. Day (ed.). *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, págs. 237-326. Rowley, MA: Newbury House.
- Schuchardt, H. 1884. *Slavo-deutsches und Slavo-italienisches*. Graz: Leuschner y Lubensky.
- Schumann, J. 1976. "Second Language Acquisition: the Pidginization Hypothesis". *Language Learning*, 26 (2), págs. 391-408. Traducido en *La Adquisición de Lenguas Extranjeras*. Compilación de Juana M. Liceras. 1992. Madrid: Visor, págs. 123-141.
- Schumann, J. 1987a. "The Acculturation Model for Second Language Acquisition". *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. R. Gingras (ed.). Arlington, VA: Center for Applied Linguistics.

9. Referencias bibliográficas

- Schumann, J. 1987b. "Social and Psychological Factors in Second Language Acquisition". *Understanding Second and Foreign Language Learning: Issues and Approaches*. J.C. Richards (ed.). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Schütz, R. 2002. *Stephen Krashen's Theory of Second Language Acquisition*. Disponible en <http://www.sk.com.br/sk-krash.html> accedido el 19 de Julio de 2014.
- Sciarone, A. G. 1970. "Contrastive Analysis: Possibilities and Limitations", *IRAL* 8, págs. 115-131.
- Scovel, T. 1969. "Foreign Accent, Language Acquisition and Cerebral Dominance". *Language Learning* 19, págs. 245-254.
- Scovel, T. 1976. "Contrastive Analysis is Alive and Well and Living in Phonology". Paper presented in the *Tenth Annual National TESOL Convention*, New York.
- Seliger, H. 1979. "On the Nature and Function of Language Rules in Language Teaching". *TESOL Quarterly* 13, págs. 359-369.
- Selinker, L. 1969. "Language Transfer". *General Linguistics* 9, págs. 67-92.
- Selinker, L. 1972. "Interlanguage". *International Review of Applied Linguistics* 10, págs. 209-231.
- Selinker, L. y B. Baumgartner-Cohen. 1995. "Multiple Language Acquisition: ,Damn it, why can't I keep these two languages apart?'" *Language, Culture and Curriculum* 8 (2), págs. 115-121.
- Sharwood-Smith, M. 1994. *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Sharwood-Smith, M. y Kellerman, E. 1986. "Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition". En E. Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*, págs. 1-9. New York: Pergamon.
- Singh, R. y Carroll, S. 1979. "L1, L2 and L3". *Indian Journal of Applied Linguistics* 5 (1), págs. 51-63.
- Singleton, D. 1987. "Mother and Other Tongue Influence on Learner French: A Case Study". *Studies in Second Language Acquisition* 9, págs. 327-346.
- Singleton, D. y O' Laoire, M. 2006. "Psychotopoly and the 'L2 factor' in Cross-lexical Interaction: an Analysis of English and Irish Influence in Learner French". En *Språk, lärande och utbildning i sikte [Language, Learning and Education in*

9. Referencias bibliográficas

- Sight], M. Bendtsen, M. Björklund, C. Fant y L. Forsman (eds.), págs. 191-205. Vasa: Faculty of Education, Åbo Akademi.
- Soto-Barba, J. y H. Valdivieso. 1999. "Caracterización fonético-acústica de la serie de consonantes /p-t-k/ vs. /b-d-g". *Onomazein* 4, págs. 125-133.
- Spolsky, B. 1969. "Attitudinal Aspects of Second Language Learning". *Language Learning* 19, (3 / 4), págs. 171-185.
- Stedje, A. 1977. *Tredjespråksinterferens I fritt tal-en jämförande studie*. En R. Palmberg y H. Ringbom (eds.). Papers from the Conference on Contrastive Linguistics and Error Analysis. Stockholm and Abo, 7-8 febrero. Abo: Abo Akademi.
- Steinberg, D. 1982. *Psycholinguistics. Language, Mind and World*. New York: Longman.
- Stockwell, R. P. y J. D. Bowen. 1965. *The Sounds of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago.
- Stockwell, R. P., J. D. Bowen y J. W. Martin. 1965. *The Grammatical Structures of English and Spanish*. Chicago: University of Chicago.
- Stafford, C. y Covitt, G. 1978. "Monitor Use in Adult Second Language Production". *ITL: Review of Applied Linguistics* 39-40, págs. 103-125.
- Stern, H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Suter, R. 1976. "Predictions of Pronunciation Accuracy in Second Language Learning". *Language Learning* 26 (2), págs. 233-253.
- Sweet, H. 1898/ 1964. *The Practical Study of Languages*. London: Dent. Reimpreso por Oxford University Press en 1964.
- Tarone, E. 1987. "The Phonology of Interlanguage". *Interlanguage Phonology: The Acquisition of a Second Language Sound System*. Ioup and S. Weinberger (eds.). Cambridge, Mass.: Newbury House, págs. 70-85.
- Tarone, E. 1988. *Variation in Interlanguage*. Great Britain: British Library Cataloguing Publication Data.
- Taylor, B. P. 2006. "The Use of Overgeneralization and Transfer Learning Strategies by Elementary and Intermediate Students of ESL1". *Language Learning* 25 (1), págs. 73-107.
- Titone, R. 1968. *Teaching Foreign Languages: A Historical Sketch*. Washington: Georgetown University Press.

9. Referencias bibliográficas

- Torreira, F. 2007a. "Pre- and Post-aspirated Stops in Andalusian Spanish". En Pilar Prieto, Joan Mascaró y Maria-Josep Solé (eds.). *Prosodic and Segmental Issues in Romance*, págs. 67-82. Amsterdam: John Benjamins.
- Torreira, F. 2007b. "Coarticulation Between Aspirated-s and Voiceless Stops in Spanish: an Interdialectal Comparison". En Sagarra N, Toribio AJ, editors. *Selected Proceedings of the 9th Hispanic Linguistics Symposium*. Somerville, MA: Cascadilla Press, págs. 113-120.
- Torreira, F. 2012. "Investigating the Nature of Aspirated Stops in Western Andalusian Spanish". *Journal of the International Phonetic Association*, 42 (1), págs. 49-63.
- Tremblay, M. 2006. "Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition: The Role of L2 Proficiency and L2 Exposure". *CLO/ OPL* 34, págs. 109-120.
- Tremblay, M. 2007. *L2 Influence on L3 Pronunciation: Native-like VOT in the L3 Japanese of English-French bilinguals*. Paper presented at the L3 Phonology Satellite Workshop of ICPhS XVI, Freiburg, Alemania.
- Tremblay, M. 2011. "Voice Onset Time in the L3 Japanese of L1 English-L2 French bilinguals". *Ms.*
- Trubezkoy, N. 1939. *Grundzüge der Phonologie. Trauvaux du cercle linguistique de Prague* 7.
- Van Els, T., Bongaerts, T., Extra, G., Van Os, C. y A. M. J. Van Dieten. 1984. *Applied Linguistics and the Learning and Teaching of Foreign Languages*. London: Edward Arnold.
- Vázquez, G. 1987. "Hacia una valoración positiva del concepto del error". En *Actas de las Jornadas Internacionales del E-LE*. Madrid: Ministerio de Cultura, págs. 151-162.
- Vázquez, G. 1991. *Análisis de errores y aprendizaje de español lengua extranjera. Análisis, explicación y terapias de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje de español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Berlín: Peter Lang.
- Vicente, S. 1995. *Fonética y fonología de la lengua alemana*. Madrid: Editorial Idiomas, S.L.
- Vildomec, V. 1963. *Multilingualism*. Leyden: A. W. Sythoff.

9. Referencias bibliográficas

- Wagner, M. 2002. "The Role of Prosody in Laryngeal Neutralization". *Phonological Answers (and their Corresponding Questions)*. MIT Working Papers in Linguistics 42, págs. 373-392.
- Wardhaugh, R. 1970. "The Contrastive Analysis Hypothesis". *TESOL Quarterly* 4, págs. 123-136.
- Weinreich, U. 1953. *Languages in Contact. Findings and Problems*. New York: Linguistic Circle of New York.
- Wells, J. C. 1982. *Accents of English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wells, J. C. 2000. *Longman Pronouncing Dictionary*, 2nd edition, Harlow: Longman.
- Widdowson, H. 1992. "ELT and ELT Teachers: Matters Arising". *ELT Journal* 46 (4), págs. 333-339.
- Widdowson, H. 1990. *Aspects of Language Teaching*. London: Oxford University Press.
- Wiese, R. 1996. *The Phonology of German*. Oxford: Clarendon Press.
- Wiese, R. 2011. *Phonetik und Phonologie*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Witman, R. 1970. "Contrastive Analysis: Problems and Procedures". *Language Learning* 20, págs. 191-197.
- Williams, S. y Hammarberg, B. 1997. *L1 and L2 Influence in L3 Production*. Stockholm: Stockholm University, Centre for Research on Bilingualism.
- Williams, S. y Hammarberg, B. 1998. "Language Switches in L3 Production: Implications for a Polyglot Speaking Model". *Applied Linguistics* 19, págs. 295-333.
- Windsor-Lewis, J. 1969. *A Guide to English Pronunciation*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Wode, H. 1980. *Learning a Second Language: An Integrated View of Language Acquisition*, Tübinga: Narr.
- Wong, R. 1987. *Teaching Pronunciation. Focus on English Rhythm and Intonation*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Wong, R. 1987. "Learner Variables and Prepronunciation Considerations in Teaching Pronunciation". *Current Perspectives on Pronunciation*. J. Morley (ed.). Washington D.C.: TESOL, págs. 17-28.
- Wrembel, M. 2010. "L2-accented Speech in L3 Production". *International Journal of Multilingualism* 7 (1), págs. 75-90.

9. Referencias bibliográficas

- Wrembel, M. 2012. "Foreign Accentedness in Third Language Acquisition". En *Third Language Acquisition in Adulthood*, J. Cabrelli, J. Rothman y S. Flynn (eds.). Amsterdam: John Benjamins, págs. 281-309.
- Wunder, E. M. 2011. "Crosslinguistic Influence in Multilingual Language Acquisition: Phonology in Third or Additional Language Acquisition". En De Angelis, G. y J. M. Dewaele (eds.). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*, págs. 105-128.
- Wurzel, W. U. 1981. "Phonologie: Segmentale Struktur". En: K. E. Heidolph *et al.*, *Grundzüge einer deutschen Grammatik*, págs. 898-990. Berlin: Akademie-Verlag.
- Yule, G. y D. Mac Donald. 1994. "The Effects of Pronunciation Teaching". *Pronunciation Pedagogy and Theory: New Views, New Directions*. J. Morley (ed.) Alexandria, VA: TESOL.
- Yule, G., P. Hoffman y J. Damico. 1987. "Paying Attention to Pronunciation: The Role of Self-monitoring in Perception". *TESOL Quarterly* 21 (4), págs. 765-768.
- Zamora, A. 1989. *Dialectología española*. Madrid: Gredos (Manuales, 8).

10. ANEXOS

Anexo I: Cuestionario para la lengua inglesa y la lengua alemana

Nombre y apellidos:

DNI:

Curso:

Profesión:

Edad:

1. ¿Cuántos años llevas estudiando inglés/ alemán?

2. ¿Dónde has aprendido el idioma inglés/ alemán?

3. ¿Qué método se ha utilizado durante tu aprendizaje del idioma inglés/ alemán?
 - a) gramatical
 - b) natural
 - c) audiolingüe
 - d) comunicativo
 - e) sin definir

4. ¿Sobre qué destreza se ha dado más énfasis durante tu aprendizaje del idioma inglés/ alemán?
 - a) hablar
 - b) comprender
 - c) leer
 - d) escribir

5. ¿Has estado en algún país de habla inglesa/ alemana (sí/ no)?
En caso de contestar afirmativamente, indica el país y la duración de la estancia:

6. ¿Prácticas intercambio con nativos de habla inglesa/ alemana (sí/ no)?
En caso de contestar afirmativamente, indica la frecuencia de los intercambios y su duración aproximada:

7. Intentas mejorar tu nivel de inglés/ alemán mediante:
 - a) lectura de revistas, periódicos, libros, etc.
 - b) ver programas de televisión, telediario, etc.
 - c) escuchas la radio en alemán o música alemana
 - d) escribes en alemán: cartas, e-mails, etc.
 - e) otros (páginas de internet, podcasts)

8. ¿Qué otros idiomas dominas? Indica el idioma y también el nivel.

Don/Doña _____
con DNI _____ autorizo a Doña Susana Vioque Rocha con
DNI 44369557G a grabarme mientras realizo los ejercicios seleccionados para su propia
investigación con el fin de recabar datos para la misma.

Firmado:

Anexo II: Prueba de nivel *Quick placement test*

Name _____ Date _____

QUICK PLACEMENT TEST

Section 1

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (1) My name is Juan and I _____ from Spain.
 - a) is
 - b) be
 - c) are
 - d) am

- (2) Where _____?
 - a) does he work
 - b) he works
 - c) he does work
 - d) works he

- (3) Who did _____ at the party?
 - a) you saw
 - b) you see
 - c) saw you
 - d) see

- (4) '_____ to Australia, Ginny?' 'No, I haven't.'
 - a) Did you ever go
 - b) Will you ever go
 - c) Are you ever going
 - d) Have you ever been

- (5) Tokyo is _____ city I've ever lived in.
 - a) the most big
 - b) the bigger
 - c) the biggest
 - d) the more big

- (6) Is she the woman _____ husband is a famous musician?
 - a) which
 - b) that
 - c) who
 - d) whose

- (7) The police wanted to know exactly how the money _____ stolen from the bank.
a) is
b) was
c) gets
d) did
- (8) By the time Mary gets here, the movie _____.
a) will finish
b) is going to finish
c) will have finished
d) is finishing
- (9) You _____ tell anyone about this, Sara. It's our secret, OK?
a) couldn't
b) wouldn't
c) mustn't
d) don't have to
- (10) I think you _____ leave now, it's getting late.
a) can
b) would
c) will
d) should
- (11) I wish I _____ in such a cold country!
a) didn't live
b) haven't lived
c) won't live
d) am not living
- (12) If Jack _____ music, he wouldn't have become a concert pianist.
a) hadn't studied
b) didn't study
c) wouldn't have studied
d) hasn't studied

Section 2

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (13) I always go to the movies _____ Fridays.
a) on
b) in
c) at
d) by

- (14) I will _____ you tomorrow.
a) shout
b) cry
c) call
d) say
- (15) Hannah's a really _____ person. She's always smiling.
a) sensible
b) interesting
c) talkative
d) cheerful
- (16) I have no _____ what time the swimming pool opens.
a) belief
b) opinion
c) idea
d) feeling
- (17) It was a beautiful day so we went on a boat _____ on the lake.
a) ride
b) travel
c) drive
d) sightseeing
- (18) It was a great meal, but pretty expensive. Just look at the _____!
a) ticket
b) recipe
c) invoice
d) bill
- (19) Laura rarely leaves the house without _____ her make-up on.
a) doing
b) putting
c) having
d) getting
- (20) Joel came back from his holiday in Brazil looking really _____.
a) tanned
b) sunned
c) coloured
d) darkened

Section 3

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (21) I'm not very interested _____ sports.
a) for
b) about
c) in
d) to
- (22) She likes _____ expensive clothes.
a) to wearing
b) wearing
c) wear
d) is wearing
- (23) Harry _____ his father's car when the accident happened.
a) was driving
b) drove
c) had driven
d) has been driving
- (24) I was wondering _____ tell me when the next plane from Chicago arrives?
a) could you
b) can you
c) if you could
d) please
- (25) If I _____ you had cancelled the meeting I wouldn't have turned up!
a) knew
b) have known
c) had known
d) know
- (26) I like your hair. Where _____?
a) cut you it
b) did you have it cut
c) do you cut it
d) have it cut
- (27) I think Joey must _____ late tonight. His office light is still on.
a) have worked
b) work
c) be working
d) to work

- (28) John tells me Jack's going out with Helen, _____ I find hard to believe.
- a) that
 - b) who
 - c) whose
 - d) which
- (29) We _____ to the new house by the end of the week, so we won't be here next Sunday.
- a) will have moved
 - b) will be moving
 - c) will move
 - d) are moving
- (30) What _____ this weekend, Lance?
- a) will you do
 - b) are you doing
 - c) will you have done
 - d) do you do
- (31) The weather has been awful. We've had very _____ sunshine this summer.
- a) little
 - b) a little
 - c) few
 - d) a few
- (32) Did you hear what happened to Kate? She _____.
- a) is arrested
 - b) arrested
 - c) has been arrested
 - d) is being arrested

Section 4

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (33) I often _____ football when I'm at the beach.
- a) have
 - b) go
 - c) do
 - d) play
- (34) My sister _____ the cooking in our house.
- a) does
 - b) makes
 - c) cooks
 - d) takes

- (35) Don't forget to _____ the light when you go out.
a) turn up
b) turn in
c) turn off
d) turn over
- (36) I hope this cut on my hand _____ quickly.
a) cures
b) heals
c) treats
d) restores
- (37) She just burst into _____ when she heard the tragic news.
a) crying
b) tears
c) cries
d) break down
- (38) He _____ that he hadn't stolen the computer, but no one believed him.
a) reassured
b) informed
c) insisted
d) persuaded
- (39) Could you _____ me that book for a couple of days, please?
a) lend
b) owe
c) borrow
d) rent
- (40) Greg is _____ a lot of time at Yvonne's house these days!
a) taking
b) spending
c) having
d) doing

Section 5

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (41) Who _____ in that house?
a) does he live
b) lives
c) did he live
d) he lives

- (42) I will call you when I _____ home.
a) get
b) will get
c) got
d) getting
- (43) If you _____ me, what would you do?
a) was
b) would be
c) were
d) have been
- (44) I don't know where _____ last night.
a) did he go
b) he did go
c) went he
d) he went
- (45) John and Betty are coming to visit us tomorrow but I wish _____.
a) they won't
b) they hadn't
c) they didn't
d) they weren't
- (46) I'm so hungry! If only Bill _____ all the food in the fridge!
a) wasn't eating
b) didn't eat
c) hadn't eaten
d) hasn't eaten
- (47) I regret _____ harder in school.
a) not studying
b) not to study
c) to not study
d) not have studied
- (48) Surely Sue _____ you if she was unhappy with your work.
a) will tell
b) would have told
c) must have told
d) had told
- (49) Our neighbours aren't very polite, and _____ particularly quiet!
a) neither they aren't
b) either they aren't
c) nor are they
d) neither did they be

- (50) We had expected that they _____ fluent English, but in fact they didn't.
- a) were speaking
 - b) would speak
 - c) had spoken
 - d) spoke
- (51) I'd rather _____ next weekend, but I do!
- a) I don't have to work
 - b) I didn't have to work
 - c) not to work
 - d) no working
- (52) Harriet is so knowledgeable. She can talk about _____ subject that comes up.
- a) whatever
 - b) whenever
 - c) wherever
 - d) whoever

Section 6

Choose the best word or phrase (a, b, c or d) to fill each blank.

- (53) I always _____ milk in my coffee.
- a) have
 - b) eat
 - c) cook
 - d) make
- (54) I _____ TV every evening.
- a) watch
 - b) look at
 - c) see
 - d) hear
- (55) Can you give me a _____ with my bag.
- a) leg
 - b) back
 - c) hand
 - d) head
- (56) Before you enter the triathlon, please bear in _____ that you're not as young as you used to be!
- a) thought
 - b) question
 - c) mind
 - d) opinion

- (57) The breath test showed he had consumed more than three times the legal limit of alcohol, so the police arrested him for _____.
a) trespassing
b) mugging
c) speeding
d) drunk driving
- (58) The meeting was _____ and not very interesting.
a) time-wasting
b) time-consuming
c) time-using
d) out of time
- (59) After the movie was released, the main _____ point was its excessive use of violence.
a) discussion
b) speaking
c) conversation
d) talking
- (60) There have been several big _____ against the use of GM foods recently.
a) campaigns
b) issues
c) boycotts
d) strikes

Anexo III: Temporización

semana: 1-5 diciembre 2008				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
		sujeto 15 (PI ¹¹)	sujeto 14 (PI)	
semana: 8-12 diciembre 2008				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
		sujeto 20 (PI)		
semana: 15-19 diciembre 2008				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 17 (PI)	sujeto 19 (PI) sujeto 18 (PI)	sujeto 21 (PI)	sujeto 13 (PI) sujeto 12 (PI)	sujeto 10 (PI)

semana: 9-13 febrero 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
		sujeto 6 (PI)		
semana: 16-20 febrero 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
	sujeto 1 (PI)		sujeto 4 (PI)	
semana: 23-27 febrero 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 21 (PF ¹²)			sujeto 8 (PI) sujeto 2 (PI)	

semana: 2-6 marzo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
			sujeto 3 (PI)	
semana: 9-13 marzo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes

¹¹ PI = Prueba inicial

¹² PF = Prueba final

Anexo III: Temporización

	sujeto 8 (PF)		sujeto 5 (PI)	
semana: 16-20 marzo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 15 (PF)	sujeto 7 (PI)			
semana: 23-27 marzo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 12 (PF)	sujeto 14 (PF)		sujeto 9 (PI)	

semana: 30 marzo-3 abril 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 13 (PF)	sujeto 20 (PF)	sujeto 11 (PI)	sujeto 10 (PF) sujeto 17 (PF) sujeto 18 (PF)	
semana: 13-17 abril 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
	sujeto 5 (PF)		sujeto 9 (PF)	
semana: 20-24 abril 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 16 (PI)		sujeto 6 (PF)	sujeto 4 (PF)	
semana: 27 abril-1 mayo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
			sujeto 1 (PF)	

semana: 4-8 mayo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
sujeto 16 (PF)	sujeto 3 (PF)		sujeto 7 (PF) sujeto 11 (PF) sujeto 2 (PF)	
semana: 11-15 mayo 2009				
lunes	martes	miércoles	jueves	viernes
		sujeto 19 (PF)		

Anexo IV: Plantilla de los ejercicios de pronunciación de inglés

PRONUNCIATION ACTIVITIES

1. Minimal pairs. Listen and repeat:

A)

pears – bears

pay – bay

pen – Ben

P – B

B)

try – dry

tie – die

town – down

white – wide

C)

cold – gold

back – bag

class – glass

docks – dogs

D)

joke – choke

badge – batch

jeer – cheer

surge – search

gin – chin

jeep – cheap

2. Listen to these sentences and repeat.

A)

1. Pamela has got a new job.

2. Paul has got big problems with his neighbours.

3. Can you remember Pete's phone number?

4. Pack your bags and bring your passport.

B)

1. Something to eat.

2. Turn on the light.

3. The end of the road.

4. Writing on the board.

5. Tell me all the facts.

6. I'll tell you next week.

C)

1. Can you guess the beginning of the dialogue?
2. Are you going jogging again?
3. I liked the film – the acting was perfect.
4. Do you like folk music?
5. It was a dark night.
6. What's your dog called?

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?
2. There's some juice in the fridge.
3. Languages are a bridge between people.

3. Listen to these texts and repeat:

A)

I wanted to go to the Friday night show.
It started at eight – didn't want to be late.
I walked into town, found the place and sat down.
First in the queue, and nothing to do.
I waited for hours. It rained - a few showers.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?
Come down to the pub and we'll have a few beers.'
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...
Thursday?

B)

A: How is your English?

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Don't worry, it's not so bad! You're almost an expert!

A: Where's my passport?

B: I don't know. In your suitcase, maybe?

A: Where's my suitcase?

B: Upstairs, in the wardrobe.

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. Answer these questions:

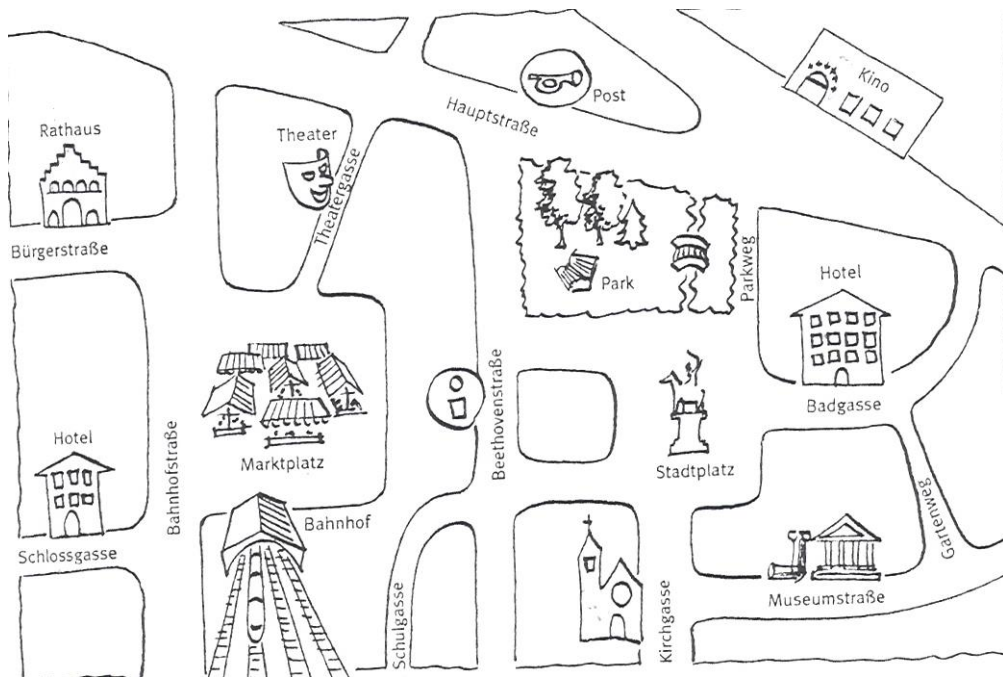
a) Could you introduce yourself?

- What's your name?
- Where are you from?
- Where is it?
- Where are you living?

- What is your address?
- What's your phone number?
- What's your e-mail address?
- How many languages do you speak?
- When were you born? When is your birthday?
- What is your lucky number?

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*
- ... from the museum to the town hall



c) To talk about music:

- Do you like folk music?
- Do you like jazz?
- What kind of music do you like listening to?
- What kind of music you don't like listening to?

d) Describe your daily routine:

- In the morning...
- At midday...
- In the afternoon...
- In the evening...
- At night...

Anexo V: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa en la prueba inicial

Sujeto 1

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

B)

try – dry

C)

class – glass

D)

joke – choke

badge – batch

jeer – cheer

surge – search

gin – chin

jeep – cheap

2. Sentences:

A)

1. Pamela has got a new job.

3. Can you remember Pete's phone number?

4. Pack your bags and bring your passport.

B)

5. Tell me all the facts.

6. I'll tell you next week.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

2. There's some juice in the fridge.

3. Languages are a bridge between people.

3. Texts:

A)

I walked into town, found the place and sat down.

First in the queue, and nothing to do.

A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- Where is it? ...it is a little town inside Albacete.
- What is your address? My address is Diego Serrano number ten upstairs six.
- How many languages do you speak? I speak Spanish, English and a little bit of German.
- When were you born? When is your birthday? I was born in fourteenth of september nineteen, eighty-four.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. Okay, we are in the cinema go to the street and walk right until the post. In the post you must turn left to the ... and walk in Beethovenstraße until the Schlossgasse. Then cross the Bahnhof and that is Bahnhofstraße. In Bahnhofstraße you must walk straight to the Schlossgasse and in the Schlossgasse right is hotel.
- ... from the museum to the town hall. We are in Museumstraße keep walking straight until Kirchgasse and then turn left until Stadtplatz keep walking and cross the park until the Hauptstraße then turn left until Bahnhofstraße and turn left again and in Bürgerstraße turn right and there is the hotel.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Yes, I like jazz too.
- What kind of music do you like listening to? I like to listen rock music and jazz and pop and different kind of music.

d) Describe your daily routine:

- In the morning I usually get up at eight and I take a shower and I have breakfast then I leave my house and I go to the university. In the university I go to my ... and I study and I come back at around two p.m. to my house.
- And in the night I come back to my house and I go to sleep.

Sujeto 2

1. Minimal pairs:

D)

badge – batch

surge – search

3. Texts:

A)

I remembered just then that Thursday was when he went for a drink, and I started to think ...

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. Conversation:

c) To talk about music:

- What kind of music you don't like listening to? Folk music, jazz and classic music.

d) Describe your daily routine:

- I wake up at half seven and go to university. I have classes til.. from eight thirty to two thirty then I go back home I eat something at half five I have german classes then when I finishes I go back home study, read or watch television and I have dinner and I go to sleep.

Sujeto 3

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

pay – bay

pen – Ben

D)

joke – choke

badge – batch

surge – search

jeep – cheap

2. *Sentences:*

A)

1. Pamela has got a new job.
2. Paul has got big problems with his neighbours.
3. Can you remember Pete's phone number?
4. Pack your bags and bring your passport.

B)

6. I'll tell you next week.

C)

1. Can you guess the beginning of the dialogue?

D)

3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)

I walked into town, found the place and sat down.
First in the queue, and nothing to do.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish and German.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Jazz? Yes.
- What kind of music you don't like listening to? I don't like listening classic music.

Sujeto 4

1. *Minimal pairs:*

D)

badge – batch
surge – search

2. *Sentences:*

B)

6. I'll tell you next week.

3. *Texts:*

A)

I remembered just then that Thursday was when he went for a drink, and I started to think ... Thursday?

B)

A: How is your English?

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- Where is it? Jaén is in south part of Spain.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. We are in *Hauptstraße* so we must walk to *Bahnhofstraße* and in this street just walking and until the second street right.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Well I never listen jazz.

Sujeto 5

1. *Minimal pairs:*

A)

pears – bears

pay – bay

pen – Ben

B)

try – dry

town – down

C)

cold – gold

class – glass

D)

badge – batch

surge – search

2. *Sentences:*

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.

4. Pack your bags and bring your passport.

B)

5. Tell me all the facts.

6. I'll tell you next week.

C)

1. Can you guess the beginning of the dialogue?

6. What's your dog called?

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

2. There's some juice in the fridge.

3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)

I walked into town, found the place and sat down.

A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your e-mail address? Laespe, ten, at, hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? Two, English and Spanish and I'm learning German.
- When were you born? When is your birthday? Fifteen in April.
- What is your lucky number? Fifteen.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. Go on straight on until the end Straße then turn on the right and there is the hotel until the hotel.
- ... from the museum to the town hall. Turn on the right then turn on the right until the Platz then turn on the right and ... until the Beethovenstraße then turn on the right until the Straße Haupt then turn on the right and you see the town hall.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I like to pop music, a little rock, techno.
- What kind of music you don't like listening to? The classic music.

d) Describe your daily routine:

In the morning I get up at eight o'clock, I have a breakfast in my house, then I go on in the university. I take the bus. Then I go home at two o'clock I have a lunch then I watch tv or read to the book or go to the university. Then I go to the pub and I drink two beers and then I go to house I have a dinner I watch to the tv and I go to the bed at one o'clock.

Sujeto 6

1. Minimal pairs

B)

try – dry

D)

badge – batch

jeer – cheer

surge – search

2. Sentences:

A)

3. Can you remember Pete's phone number?

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

3. Languages are a bridge between people.

3. Texts:

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- When were you born? When is your birthday? I was born in Córdoba, eighteenth April.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. You are im Kino, you know? You have to go ahead and until the Hauptstraße continue go ahead and you will see the theater sitting in Theatergasse so let's go ahead and very near is the Bahnhofstraße at the end of that street you will see Schlossgasse.
- ... from the museum to the town hall. Okay, so you are in the Museumstraße and you have to turn to the right until the Kirchgasse and you have to continue to the right and you will see the Bahnhof. Now it's very near you have to cross the Marktplatz there is... if you go ahead you will see that place and if you continue rechts you will see the theater at right you will see the Rathaus in Bürgerstraße.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I like listening to pop music. That is my favourite kind of music.
- What kind of music you don't like listening to? I don't like listening to jazz music.

d) Describe your daily routine:

Okay, in the morning I get up at seven o'clock so I go to the shower and when I finish I have the breakfast I prepare for it some cereals with milk I go to university until three o'clock and after I come to... I come home I eat with my parents my sister too and I eat a salad with some meat after having lunch I go to the afternoon courses until eight o'clock more or less I come home again and I have dinner a salad or something like that and I rest I read some magazines or a book for example and then I go to the bed.

Sujeto 7

3. Texts:

A)

I wanted to go to the Friday night show.
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

Sujeto 8

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

B)

try – dry

D)

badge – batch

surge – search

2. Sentences:

A)

4. Pack your bags and bring your passport.

B)

6. I'll tell you next week.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

2. There's some juice in the fridge.

3. Languages are a bridge between people.

3. Texts:

A)

I walked into town, found the place and sat down.

A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- What's your phone number? My telephone number is six, seven, two, three.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. We stay im Kino you go straight on Hauptstreet go... then turn left in theaterstreet we you arrive Markplatz then in Bahnhofstreet here Schlossgasse is the hotel.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I listening to pop music and rock music.
- What kind of music you don't like listening to? Classic music.

d) Describe your daily routine:

- In the morning I get up at eight o'clock and have a shower.
- Then at midday I eat a pizza and drink a cola.
- In the afternoon I study German class.

Sujeto 9

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

pen – Ben

B)

try – dry

D)

badge – batch

surge – search

2. Sentences:

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.

4. Pack your bags and bring your passport.

B)

1. Something to eat.

5. Tell me all the facts.

6. I'll tell you next week.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

2. There's some juice in the fridge.

3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)

I wanted to go to the Friday night show.
I walked into town, found the place and sat down.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?
Come down to the pub and we'll have a few beers.'
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your e-mail address? Sarita, two, at, hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? I speak Spanish, English and German.
- When were you born? When is your birthday? In twenty-seven in October.
- What is your lucky number? Six.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. Do you look post? You go straight thousand meter at Rathaus and turn right do you look Marktplatz ten meters it is hotel.
- ... from the museum to the town hall. Do you look Stadtplatz you turn left at park do you walk twenty meters at Hauptstreet and you turn left thousand meters and turn left.

d) Describe your daily routine:

- At midday I eat fish, orange juice and apple.
- In the afternoon I eat milk and chocolate.

Sujeto 10

A)

pears – bears

B)

try – dry

tie – die

town – down
white – wide

D)
badge – batch
surge – search

2. *Sentences:*

A)
3. Can you remember Pete's phone number?
4. Pack your bags and bring your passport.

B)
6. I'll tell you next week.

D)
2. There's some juice in the fridge.
3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)
I wanted to go to the Friday night show.
I walked into town, found the place and sat down.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?'
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...

B)
B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- When were you born? When is your birthday? My born is thirteenth march.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. I go to the hotel I take Hauptstraße Street to right and at the end of the street I go to... go ahead in Bahnhofstraße and in Straße street and in end of this street ich nehme... I go to left in Schlosgasse Street in front of is the hotel.
- ... from the museum to the town hall. I go to Kirchgasse, I go ahead to Stadtplatz and near to the park I go to Beethovenstraße Street I go ahead to Hauptstraße

Street I go left and in the end of this street I go to left Bahnhofstraße and more or less beginning of the street is Bürgerstraße street and in front of this is the Rathaus.

d) Describe your daily routine:

- I get up at seven o'clock, I eat my breakfast. I go to my Auto and I arrive to university.
- Und in the evening I study a lot of, of course is necessary
- And at night approximately twelve o'clock or one o'clock I go to bed.

Sujeto 11

1. Minimal pairs:

D)
surge – search

2. Sentences:

A)
4. Pack your bags and bring your passport.

B)
1. Something to eat.

D)
1. Who's that wearing a large orange jacket?

3. Texts:

A)
A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)
B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. Conversation:

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. Go straight on until the park, you can see the Hauptstraße? Go straight on by Hauptstraße and turn left by Theatergasse. Go straight on and you arrive at Marktplatz. Go straight on until Bahnhofstraße and turn left. You will be in Schlossgasse and there is the hotel.
- ... from the museum to the town hall. Go straight on until the church and turn right, go straight on until Stadtplatz and now go straight on until the park. Near

the park is Hauptstraße, turn left and go straight on in that street. Turn the second left and now turn the first right das is Bürgerstraße and that is Rathaus.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I like listen electronic music.

d) Describe your daily routine:

- I would describe my daily routine today: in the morning I weak up at eight o'clock and I went to the secondary school. I stay in the secondary school until two o'clock, 'cause today we go out a little early.
- And in the evening I return home and I will relax.

Sujeto 12

2. Sentences:

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

2. There's some juice in the fridge.

3. Texts:

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- Where are you from? I come from Córdoba, but I was born in Germany.
- How many languages do you speak? I think that I speak more or less three languages Spanish is my mothertongue of course and a little bit German and English.
- When were you born? When is your birthday? I was born in Germany as I said before and my birthday is nineteenth February.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. Okay... you are in the Kino you can go for the Hauptstraße... okay... you are in the Kino, in the cinema in this case, and you can keep walking in the Hauptstraße. Go straight on, go ahead

and when you arrive at linking the Rathaus you go... turn left you can follow... you can keep walking in Hauptstraße and when you arrive to the... in the middle of the street you can find the hotel.

- ... from the museum to the town hall. Okay... you are in that moment in the Museumstraße you can go... you can walk in the Kirchgasse, you can arrive to the Stadtplatz and go... turn right, right or left? Left is better and you can find the Beethovenstraße go ahead you can find and follow walking to the Hauptstraße and go ahead also and when you arrive at the final of this street go straight no, turn left to the Rathaus. Rathaus is in the middle of Bürgerstraße is near that Hauptstraße.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I listen all pop music, but of course Spanish music I like it.

d) Describe your daily routine:

- At midday I'm going to the university and take a class

Sujeto 13

1. Minimal pairs:

B)
try – dry

C)
cold – gold
class – glass

D)
surge – search

2. Sentences:

A)
2. Paul has got big problems with his neighbours.
4. Pack your bags and bring your passport.

B)
6. I'll tell you next week.

C)
1. Can you guess the beginning of the dialogue?

3. Texts:

A)
I wanted to go to the Friday night show.

Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- What's your phone number? Nine, five, seven, four, one, ten, eight, one.
- How many languages do you speak? I speak Spanish, English, French and a little bit German.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. We are in the Kino, you have to keep walking the *Hauptstraße* and then turn left into *Bahnhofstraße*, keep walking until *Schlossgasse* there is the hotel.
- ... from the museum to the town hall. You have to keep walking until *Kirchgasse* and turn right until *Stadtplatz* turn left until *Beethovenstraße* and keep walking all the street there is *Hauptstraße* turn left and keep walking a few meters. Finally turn left again and there is the town hall.

d) Describe your daily routine:

- In the morning I have breakfast and I go to the university.
- At midday I have a break and I drink a coffee.
- In the evening I watch the tv or I play to the computer.
- And at night I go to sleep.

Sujeto 14

1. Minimal pairs:

D)

jeer – cheer

jeep – cheap

3. Texts:

A)

A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Don't worry, it's not so bad! You're almost an expert!

A: Where's my passport?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish, English and German.

b) Could you describe the way ...

- ... from the museum to the town hall. Go straight ahead then go to the first street on the right go straight ahead and you will find the park go to the left and go to the right go straight ahead then go to the left go to the left and now go to the right and you will find the... go to the right and you will find the town hall.

d) Describe your daily routine:

- And in the afternoon I go to the German classes.

Sujeto 15

1. *Minimal pairs:*

C)

class – glass

2. *Sentences:*

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

2. There's some juice in the fridge.

3. *Texts:*

A)

I walked into town, found the place and sat down.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?
Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish, English and a little German.
- When were you born? When is your birthday? I was born the first of February nineteen, seventy-seven.
- What is your lucky number? My lucky number is three.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. We are here in Kino, at the cinema, you have to go straight ahead *Hauptstraße* about one hundred meter, later you have to turn left in *Bahnhofstraße* you have to go about fifty meter, then you find right *Schlossgasse* and in *Schlossgasse* is the hotel.
- ... from the museum to the town hall. We are in *Museumstraße* you have to turn right in *Kirchgasse* you find *Stadtplatz* you have to go across *Stadtplatz* and then you find the park and then turn right in *Beethovenstraße* to *Hauptstraße* and turn left in *Hauptstraße* go ahead and turn left in *Bahnhofstraße* walk about twenty meter and then turn right in *Bürgerstraße* and then in *Bürgerstraße* is the Rathaus.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Yes, I like jazz I listen to jazz music sometimes.
- What kind of music do you like listening to? I like listening to pop and rock music.

d) Describe your daily routine:

- Well, in the morning at seven o'clock I wake up. First I have a shower, then I drink an orange juice and listen to the radio. Later between eight o'clock and three o'clock I work at university.
- At midday I have a snack and at three o'clock I return or I come back home and I eat lunch. Later I rest for half an hour.
- In the evening I go to the university to learn english to learn german.
- At ten o'clock I have dinner. Later I watch tv for one hour. And finally at twelve o'clock I go to bed.

Sujeto 16

Sin incorrecciones

Sujeto 17

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

P – B

B)

try – dry

C)
class – glass

D)
badge – batch
surge – search
gin – chin

2. *Sentences:*

A)
1. Pamela has got a new job.
2. Paul has got big problems with his neighbours.
3. Can you remember Pete's phone number?
4. Pack your bags and bring your passport.

B)
1. Something to eat.
5. Tell me all the facts.
6. I'll tell you next week.

C)
3. I liked the film – the acting was perfect.

D)
1. Who's that wearing a large orange jacket?
3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)
I walked into town, found the place and sat down.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?'
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...

B)
B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses,
and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make
too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?
• How many languages do you speak? I speak three languages: Spanish, German
and English.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. Okay, the second street right the third street links and then the second street right another.
- ... from the museum to the town hall. Okay, the first you walk right and you turn in the Kirche right in the Stadtplatz you turn links... left, you go Beethovenstraße to the end. Und in the Hauptstraße links and the second street links another one and you go.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? I like jazz.

d) Describe your daily routine: .

- At midday I go to the cafeteria for take the breakfast. Then I go to the library to study. And then I go to my house... I turn to my house for take a lunch.
- In the afternoon I go to the Ucoidiomas for learn english and german .
- In the evening I go to... I come back to my flat, study a little more I eat a little I see the tv and before to go to the bed.

Sujeto 18

3. *Texts:*

B)

A: Where's my passport?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I sure say four, but... well I speak English, Spanish I can say well plus I speak also Italian, French and German.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Well, I like more jazz than folk music, but really not either other.
- What kind of music do you like listening to? Actually I prefer nearly every kind of music as far as they are in English. It's quiet well I don't speak... I don't listen many Spanish music... You don't like Spanish music? I think it is just because of the language it's like... okay you hear as my native language in a song Spanish you can get out of feeling out of that but it really don't sounds... that say cool as in English. So as far you want say cool song I really prefer them in English.

d) Describe your daily routine:

I usually don't woke up in the morning really early and I like to stay in bed and as far as I can. And usually when I woke up I just go to the computer switch it on and start them spending some time doing really nothing and maybe listen some kind of video game just reading the newspaper online something like that and checking the e-mail and all the stuff.

Sujeto 19

1. Minimal pairs:

D)
badge – batch
surge – search

2. Sentences:

D)
1. Who's that wearing a large orange jacket?

3. Texts:

A)
I wanted to go to the Friday night show.
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...

Sujeto 20

1. Minimal pairs:

B)
try – dry

D)
badge – batch
surge – search
gin – chin

2. Sentences:

A)
2. Paul has got big problems with his neighbours.
4. Pack your bags and bring your passport.

C)
3. I liked the film – the acting was perfect.

3. Texts:

A)
I wanted to go to the Friday night show.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?'
I remembered just then that Thursday was when
he went for a drink, and I started to think ...

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your name? Okay, my name is Juan Luis Reyes Vallejo.
- How many languages do you speak? I speak English, German... a bit of German and Spanish.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I like listening rock music and pop music.

d) Describe your daily routine:

Okay, well in the morning I have to go to three classes I have three hours then in the afternoon I have to go to the laboratory. I have to examine some controls. Then at night I use to play football, play basketball, practise karate and something. And that is all.

Sujeto 21

1. *Minimal pairs:*

B)

try – dry

D)

badge – batch

surge – search

gin – chin

2. *Sentences:*

A)

4. Pack your bags and bring your passport.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

3. *Texts:*

A)

I wanted to go to the Friday night show.

It started at eight – didn't want to be late.

I walked into town, found the place and sat down.

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak many languages for example Spanish, Deutsch, English and French.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*. In Kino walk Hauptstraße rechts from Theatergasse and here in the avenue Theatergasse you walk towards at Markplatz. Here cross von ... and in front is Schlossgasse.
- ... from the museum to the town hall. You in Museumstraße in front of Museumstraße is Stadtplatz you walk at park und in the park walk towards von Beethovenstraße walk to Hauptstraße here walk at Theatergasse and in front of Theatergasse is Rathaus.

c) To talk about music:

- Do you like folk music? Yeah, folk music. I listen jazz, classic and pop. Generally sometimes groups von pop music in general.

Anexo VI: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua inglesa en la prueba final

Sujeto 1

1. Minimal pairs:

B)

try – dry

C)

class – glass

D)

badge – batch

surge – search

2. Sentences:

A)

1. Pamela has got a new job.
2. Paul has got big problems with his neighbours.
3. Can you remember Pete's phone number?
4. Pack your bags and bring your passport.

B)

6. I'll tell you next week.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?
2. There's some juice in the fridge.
3. Languages are a bridge between people.

3. Texts:

A)

I wanted to go to the Friday night show.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- What's your e-mail address? My e-mail address is morullo, at, hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? I speak Spanish, more or less English and a little bit of German.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*.
- ... from the museum to the town hall. Now we are in the Museumstraße and walk until Kirchgasse and turn to the right until the Marktplatz and then turn left until Beethovenstraße and keep walking straight until Hauptstraße then when you are there turn on left until the Bahnhofstraße and the Rathaus is there.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Yes, I use listen to it like jazz.
- What kind of music do you like listening to? I like to listen rock and I like folk music and a lot of kind of music.
- What kind of music you don't like listening to? I don't like to listen heavy rock or music like that. And classic music, do you like it? Yeah, I like classic music.

d) Describe your daily routine:

- In the morning I weak up at eight o'clock around eight and I eat the breakfast and I go to the university. And in the morning I take the class and at midday I come back to my house and I cook for the lunch maybe later in the afternoon I take a nap or I study or I'm going to jogging.
- And in the evening I go to eat the dinner to my house or friends house.

Sujeto 2

1. Minimal pairs:

D)

badge – batch

surge – search

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish, English and Italian and I learn German and Arabic.

Sujeto 3

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

B)

try – dry

D)

badge – batch

surge – search

2. Sentences:

A)

1. Pamela has got a new job.

2. Paul has got big problems with his neighbours.

D)

3. Languages are a bridge between people.

3. Texts:

A)

I walked into town, found the place and sat down.

First in the queue, and nothing to do.

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

B: In the wastepaper basket – was it important?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- Where are you from? I'm from Argentina.
- What is your address? My address is Vicente Alexander number fifteen.
- What's your e-mail address? My e-mail address is ayelaus, at, yahoo, dot, com, dot, ar.
- How many languages do you speak? I speak Spanish and German.

Sujeto 4

1. Minimal pairs:

D)
badge – batch

3. Texts:

B)
A: How is your English?
B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?
• What's your e-mail address? My e-mail address is cristilook, at, hotmail, dot, com.
• How many languages do you speak? Well, I speak English, German, a bit of French. That is all. And Spanish? Yes, of course.

Sujeto 5

1. Minimal pairs:

C)
class – glass

D)
surge – search

2. Sentences:

A)
3. Can you remember Pete's phone number?

B)
5. Tell me all the facts.
6. I'll tell you next week.

C)
1. Can you guess the beginning of the dialogue?
3. I liked the film – the acting was perfect.
6. What's your dog called?

D)
2. There's some juice in the fridge.

3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)

I walked into town, found the place and sat down.

Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself? .

- What's your phone number? Six, one, seven, twenty, forty, six, seven.
- What's your e-mail address? Laespe, nineteen, at, hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? I speak English, Spanish and I'm learning German.
- When were you born? When is your birthday? I was born on fifteen in April.
- What is your lucky number? Fifteen.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*.
- ... from the museum to the town hall. Turn left to Kirchgasse, then turn right to Stadtplatz turn left to Beethovenstraße, then go straight on the Hauptstraße and then turn left to Rathaus.

c) To talk about music:

- What kind of music you don't like listening to? Classic music, rock, heavy.

d) Describe your daily routine:

In the morning eight o'clock I wake up I have a breakfast I go to the university, then at two o'clock I go to my house, I have a lunch, then I see to the... watch the tv, and five o'clock I go to the university then at eight o'clock I go with my friends to the pub at to drink beer coca cola. At then o'clock I go to my house I have a dinner and I watch tv and twelve o'clock I sleep.

Sujeto 6

1. *Minimal pairs*

D)

badge – batch

surge – search

2. *Sentences:*

A)

4. Pack your bags and bring your passport.

3. *Texts:*

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish, English, French and German.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? No, I don't really like jazz too much.
- What kind of music you don't like listening to? I don't like listening to classical music and jazz music.

d) Describe your daily routine:

- In the afternoon I go to classes, to German classes.

Sujeto 7

3. *Texts:*

A)

First in the queue, and nothing to do.

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

Sujeto 8

1. *Minimal pairs:*

B)

try – dry

D)

joke – choke

surge – search

2. *Sentences:*

A)

4. Paul has got big problems with his neighbours.

B)

6. I'll tell you next week.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

2. There's some juice in the fridge.

3. Languages are a bridge between people.

3. *Texts:*

A)

Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your phone number? My telephone number is six, seven, two, three.
- What's your e-mail address? Is moruno, at, Hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? I speak English, und Spanish und German.
- When were you born? When is your birthday? I born in Córdoba, my birthday is twelve april, thirteenth april.

b) Could you describe the way ...

- ... from the museum to the town hall. In Museumstraße you go straight on until Stadtplatz then you go turn right, turn left until Beethovenstraße then go straight on until Hauptstraße, turn left approximately hundred meter and turn left until approximately twenty meters and turn left again there is Rathaus.

c) To talk about music:

- What kind of music you don't like listening to? Classic.

d) Describe your daily routine:

- In the morning I get up at eight o'clock.
- And then in the afternoon I go to the class German.

Sujeto 9

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

pen – Ben

B)

town – down

D)

badge – batch

surge – search

2. Sentences:

A)

1. Pamela has got a new job.
2. Paul has got big problems with his neighbours.
3. Can you remember Pete's phone number?
4. Pack your bags and bring your passport.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.
6. What's your dog called?

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?
2. There's some juice in the fridge.

3. Texts:

A)

I wanted to go to the Friday night show.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?
Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your e-mail address? Sarita, set, set, at, hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? Spanish, English, French and German.
- When were you born? When is your birthday? I was seventeenth October.

d) Describe your daily routine:

- At midday I eat fruits and juice.
- At night juice sandwich or pizza.

Sujeto 10

C)

class – glass

D)

surge – search

2. *Sentences:*

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.
4. Pack your bags and bring your passport.

B)

6. I'll tell you next week.

D)

2. There's some juice in the fridge.

3. *Texts:*

A)

I wanted to go to the Friday night show.
I walked into town, found the place and sat down.
A friend passed and asked me, 'Why are you here?
Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. Conversation:

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak English more or less, I speak also Französisch perfect und I speak Spanish and I study German.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*.
- ... from the museum to the town hall. I go from Museumstraße turn left. I go to Stadtplatz I turn left to Beethovenstraße and I go straight on to Hauptstraße I turn left to Bahnhofstraße und in the middle approximately I turn left to Bürgerstraße and in this place is the Rathaus.

c) To talk about music:

- Do you like folk music? Yes, flamenco is okay, is typical Spanish.
- What kind of music do you like listening to? All kind, but I prefer listening to flamenco, carnavales, Joaquín Sabina or Carlos Cano. I like listening to classic music when I have study much is appropriate for ...
- What kind of music you don't like listening to? I don't like listening to Jazz music and heavy metal.

d) Describe your daily routine:

- In the afternoon I have to studier a lot of.
- And in the evening I go to German class.
- And at night approximately one or two o'clock I go to bed.

Sujeto 11

2. Sentences:

A)

3. Can you remember Pete's phone number?

4. Pack your bags and bring your passport.

3. Texts:

A)

It started at eight – didn't want to be late.

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- When were you born? When is your birthday? I was born on the seventeen June nineteen, eighty-nine.

c) To talk about music:

- Do you like folk music? Yes, I listen a lot of folk music... A band? Mago de Oz. Do you like flamenco? No, I live in Andalusia, but I don't like flamenco.
- Do you like jazz? Not I think Jazz is very bored.

Sujeto 12

2. *Sentences:*

D)

2. There's some juice in the fridge.

3. *Texts:*

A)

I remembered just then that Thursday was when he went for a drink, and I started to think ...

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your e-mail address? Valdecant, finishes in t, at, hotmail, dot, com.
- How many languages do you speak? Three maybe English, Spanish and French and German a little bit.
- When were you born? When is your birthday? I was born in Germany and my birthday is nineteen of February.
- What is your lucky number? I think that is number two.

c) To talk about music:

- What kind of music do you like listening to? I hear pop music Spanish music and English music of course.

d) Describe your daily routine:

- In the evening I study a lot and I go to the German class.

Sujeto 13

3. *Texts:*

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

B: In the wastepaper basket – was it important?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish, English and a little bit of German.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*.
- ... from the museum to the town hall. We are in Museumstraße you have to go straight on and turn right you have to keep walking and go through the Stadtplatz and the park.

c) To talk about music:

- Do you like folk music? No, I don't like.
- Do you like jazz? A little.
- What kind of music do you like listening to? I like listening rock and pop.
- What kind of music you don't like listening to? I don't like flamenco. And classic music? Maybe a little.

d) Describe your daily routine:

- In the evening maybe I watch tv or I play with computer games.

Sujeto 14

3. *Texts:*

A)

First in the queue, and nothing to do.

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Don't worry, it's not so bad! You're almost an expert!

Sujeto 15

2. *Sentences:*

D)

2. There's some juice in the fridge.

3. *Texts:*

A)

Come down to the pub and we'll have a few beers.'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak Spanish and English and just a view German.

b) Could you describe the way ...

- ... from the cinema to the Hotel in Street *Schlossgasse*.
- ... from the museum to the town hall. We are here in Museumstraße we have... turn right in Kirchgasse then we can find Stadtplatz we go... we have to go through Stadtplatz til Beethovenstraße and then we go straight ahead about hundred meter and then we can find Hauptstraße then turn left and go for a... for one hundred meter then we can find Bahnhofstraße. In Bahnhofstraße we have to turn left and walk for fifty meters and then when we turn right we find Bürgers... Rathaus.

c) To talk about music:

- Do you like folk music? No, I don't like folk music. I prefer pop and rock music and...
- Do you like jazz? I like jazz, but I usually... I listen... I don't listen jazz.
- What kind of music do you like listening to?
- What kind of music you don't like listening to? I don't like listening to folk music and classic music.

d) Describe your daily routine:

- At three o'clock I come back home I have lunch.
- And when I come back home in the evening I have dinner and later at twelve o'clock I go to sleep and... I go to sleep.

Sujeto 16

Sin incorrecciones

Sujeto 17

1. Minimal pairs:

A)

pears – bears

B)

try – dry

D)

badge – batch

surge – search

2. Sentences:

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.

4. Pack your bags and bring your passport.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

6. What's your dog called?

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

3. Languages are a bridge between people.

3. Texts:

A)

I walked into town, found the place and sat down.

A friend passed and asked me, 'Why are you here?'

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

A: Where's my passport?

A: Right. And where's the envelope that was on the kitchen table?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your phone number? The telephone number? Okay, six, eight, six, nine, null, nine, null... six, eight, six, four, seven, four, six, nine, null.
- How many languages do you speak? I speak a little English, French, Italienisch, and German, Spanish and Esperanto.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Yes, I like jazz too.
- What kind of music do you like listening to? Flamenco, jazz, soul, rap and beats, r and b and reggae.

d) Describe your daily routine:

- In the morning I get up at seven o'clock and I go to university.
- At midday I drink a coffee.
- And in the evening I go to Ucoidiomas to learn English and German.

Sujeto 18

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- Where is it? Spain is in the south of Europe, just in... that is close to Africa.
- What is your address? Is calle Cristo number one just as simple as that.
- How many languages do you speak? I speak I just say three of course Spanish as I'm Spanish, English as I'm doing this performance and suppose I speak German too.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Well, much more than folk music but not much really I mean it really don't has... at least it has some rhythm on it and don't thing I like well a lot just for just chilling or something like that.

Sujeto 19

2. *Sentences:*

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

3. *Texts:*

A)

I wanted to go to the Friday night show.

I remembered just then that Thursday was when he went for a drink, and I started to think ...

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- What's your e-mail address? My e-mail address is f,a, t, I, m, u, x, a, six, at, hotmail, dot, com.

c) To talk about music:

- Do you like folk music? Yes, a little bit, I don't hear it so much.
- Do you like jazz? Yes, I like, but I prefer other kind of music. Like for example? Like pop music. In English, Spanish? I listen to English songs but I hear... I listen to German songs not so much but I like a little bit and Spanish pop music.
- What kind of music do you like listening to?
- What kind of music you don't like listening to? I don't like classic music and no... just classic music.

Sujeto 20

2. *Sentences:*

A)

2. Paul has got big problems with his neighbours.

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

3. *Texts:*

B)

B: I think I need to practise more, I have problems with making sentences, and tenses, and pronunciation, and listening, and answering questions, and conversations, and I make too many mistakes ...

4. *Conversation:*

c) To talk about music:

- Do you like jazz? I don't like jazz at all.
- What kind of music you don't like listening to? I don't like jazz and pop music. And classic music, do you like it? Yes, I like a bit.

Sujeto 21

1. *Minimal pairs:*

B)

try – dry

D)

joke – choke

badge – batch
jeer - cheer
surge – search

2. *Sentences:*

C)

3. I liked the film – the acting was perfect.

D)

1. Who's that wearing a large orange jacket?

4. *Conversation:*

a) Could you introduce yourself?

- How many languages do you speak? I speak three languages more or less Spanish, Deutsch... German and Französisch... French.

c) To talk about music:

- Do you like jazz? Jazz? No, not very much.

d) Describe your daily routine:

Yeah, in the morning I get up at seven o'clock more or less half past seven, seven o'clock and I have breakfast with my mother I drink something orange juice for example or glass of milk. Later at midday I walk at highschool with my friends. In the afternoon come back to my house mit my Mutter. I watch tv something and I drink. And at five o'clock in the evening I study. At eight o'clock I walk to gyms with my friends and at night I go to bed at half past eleven more or less.

Anexo VII: Plantilla de los ejercicios de pronunciación de alemán

AUSSPRACHEÜBUNGEN

1. Wortpaare. Hören Sie und sprechen Sie anschließend nach:

A)

Bass – Pass	Daumen – taumeln	Kehle – Gel
Plus – Bluse	trennen – drinnen	grau – Kraut
Pinie – Biene	tun – du	kratzen – Glatze

B)

Lappen – laben	Feder – Vetter	legen – lecken
Liebe – Lippe	Made – Mathe	wegen – wecken
Viper – Fibel	Motte – Mode	Macke – Magen

C)

Typ – Betrieb	bleib – bleiben
Gebiet – Abschied	fremd – Fremde
Tätigkeit – Bescheid	Held – Helden
Zweck – weg	Vetrag – Veträge
Scheck – Beleg	gib – geben

D)

Panne – Pfanne
Flug – Pflug
hoffen – hopfen
Pfeffer – Schnupfen
Pflege – Karpfen
Kampf – Pflege

E)

Wasser – Vase – Warze
reißen – reisen – reizen
weißen – weisen – Weizen
Risse – Riese – Ritze
wissen – Wiese – Witze
Kissen – sitzen – Skizze

2. Hören Sie die Sätze und sprechen Sie sie nach:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
2. Am Dienstag oder Samstag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde
2. Sie rupfen das Huhn.
3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.
4. Sie müssen abfahren.
5. Sie sollen es abfüllen.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
3. Hetz die Tiere nicht so!
4. Putz den Ofen noch einmal!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
6. Er findet den Schatz.
7. Die Zeile ist zu kurz.
8. Alles für die Katz'!

3. Hören Sie die Texte zunächst einmal an und sprechen Sie dann Satz für Satz nach:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.
«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Der große Geiger geht nach diesem Erfolg in seine Garderobe.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Wer Watte nicht anfassen kann, sollte die Finger davon lassen oder sie in frisches Wasser werfen und vorsichtig mit eingefetteten Fingern herausfischen.

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! Es gibt Musik, Tanz, Gesang und sonst noch sehr viel Spaß. Sie müssen nicht nur Wasser trinken, für Speisen und Getränke ist gesorgt. Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten!

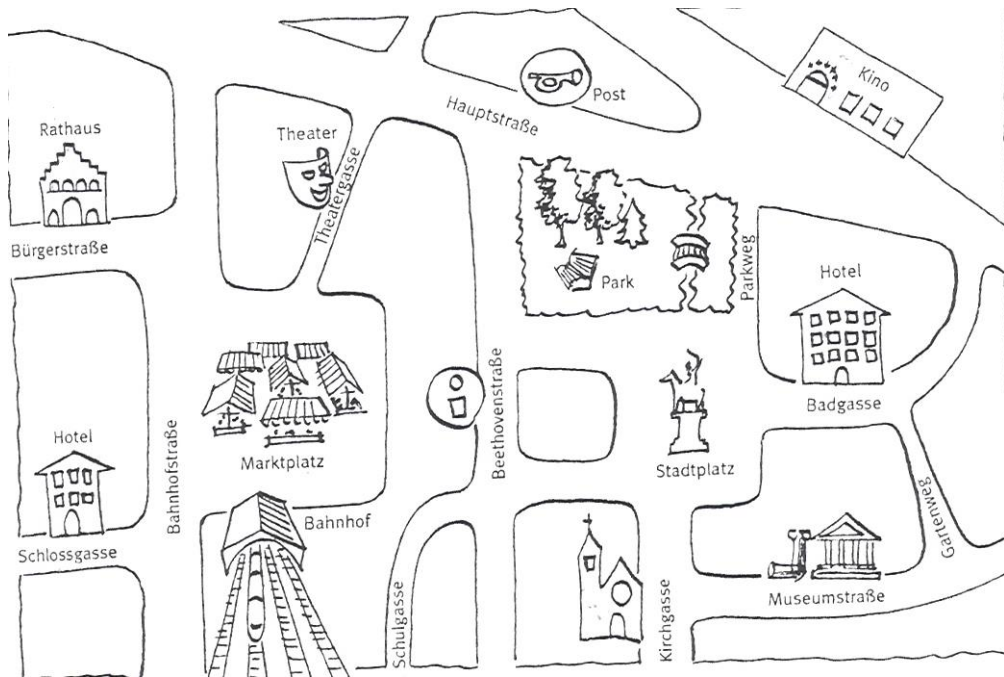
4. Beantworten Sie folgende Fragen:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie?
- Woher kommen Sie?
- Wo liegt das?
- Wo wohnen Sie?
- Wie ist Ihre Adresse?
- Wie ist Ihre Telefonnummer?
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse?
- Welche Sprachen sprechen Sie?
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag?
- Was ist Ihre Glückszahl?

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus.



c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik?
- Mögen Sie Jazz?
- Welche Musik hören Sie gerne?
- Welche Musik hören Sie nicht gerne?

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen...
- Am Mittag...
- Am Nachmittag...
- Am Abend...
- In der Nacht...

Anexo VIII: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua alemana en la prueba inicial

Sujeto 1

1. Wortpaare

A)

Plus – Bluse
Pinie – Biene
grau – Kraut
kratzen – Glatze

B)

Liebe – Lippe
Viper – Fibel
Feder – Vetter
Made – Mathe
wegen – wecken
Macke – Magen

C)

Typ – Betrieb
Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
Zweck – weg
Scheck – Beleg
bleib – bleiben
Held – Helden
Vetrag – Veträge
gib – geben

D)

Panne – Pfanne
hoffen – hopfen
Pfeffer – Schnupfen

E)

Wasser – Vase – Warze
Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
2. Am Dienstag oder Samstag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
3. Hetz die Tiere nicht so!
4. Putz den Ofen noch einmal!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
6. Er findet den Schatz.
7. Die Zeile ist zu kurz.
8. Alles für die Katz'!

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! Es gibt Musik, Tanz, Gesang und sonst noch sehr viel Spaß. Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wo liegt das? Albacete liegt ... aus Zentrum von Spanien.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Diego Serrano Straße Nummer zehn.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, acht, null, sieben, fünf, fünf, acht, vier, fünf.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist gorullo, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist acht.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Wir im Kino. Gehen Sie geradeaus dann bis Park und dann gehen Sie links bis Bahnhof und im Bahnhof gehen Sie links und das ist Schlossgasse und das Hotel ist rechts.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir im Museumstraße. Gehen Sie rechts denn rechts bis Stadtplatz gehen Sie rechts bis Hauptstraße und gehen Sie links bis Bahnhofstraße und gehen Sie links bis Bürgerstraße und hier ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich mag Volksmusik.
- Mögen Sie Jazz? Ja, ich mag Jazz.
- Welche Musik hören Sie gerne? I höre gerne Rock und Jazz und Volksmusik.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht gerne Technomusik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich stehe auf. Ich esse die Frühstück und ich gehe Uni.
- Am Mittag ich lese in Uni.
- Am Nachmittag ich gehe nach Hause und ich esse die Nachmittag Essen.
- Am Abend ich einkaufe spiele Fußball.
- In der Nacht esse die Nachtessen und ich fernsehe und ich schlafe.

Sujeto 2

1. Wortpaare:

A)

trennen – drinnen

C)

bleib – bleiben

gib – geben

D)

hoffen – hopfen

2. Sätze:

A)

3. Torte und Kuchen Machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

6. Gib mir bitte die Hand.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal.»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen.»

Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

D)

Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! (...) Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, acht, neun, neun, fünf, eins, fünf, neun, vier.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und Italienisch und ich lerne Deutsch und Arabisch.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie rechts und dann rechts und dann links gehen Sie geradeaus und dann links bis Marktplatz und dann links und sehen Sie die Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie geradeaus bis Kirchgasse dann rechts bis Stadtplatz dann links dann rechts zweihundert Meter dann links.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Pop und Rock.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich stehe auf um halb sieben ich gehe zur Uni bis halb drei.
- Am Mittag gehe ich zum Deutschkurs und am Mittag esse ich in Hause dann gehe ich zum Deutschkurs dann ich gehe zurück nach Hause, ich esse ich lese und ich schlafe.

Sujeto 3

1. Wortpaare:

A)

Bass - Pass
Plus - Bluse
Pinie - Biene
trennen - drinnen
kratzen - Glatze

B)

Lappen - laben
Liebe - Lippe
Viper - Fibel
wegen - wecken

C)

bleib - bleiben
gib - geben

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. (...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Argentinien.
- Wo liegt das? Im Süden von Amerika.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist zwei, zwei, acht, sieben, fünf, acht, fünf, sechs, sechs.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch und ein bisschen Deutsch.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Wir sind ins Kino, dann gehen Sie geradeaus da ist die Hauptstraße dann gehen Sie links sehen Sie das Theater gehen Sie geradeaus da ist die Bahnhofstraße und dann gehen Sie rechts da ist die Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind in Museumstraße. Gehen Sie nach Kirchgasse gehen Sie geradeaus da ist die Stadtplatz gehen Sie links da ist die Beethovenstraße gehen Sie geradeaus nach Hauptstraße und dann gehen Sie links ungefähr zweihundert Meter da ist die Bahnhofstraße gehen Sie links hundert Meter da ist die Bürgerstraße gehen Sie rechts das ist das Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, es gefällt mir. Flamenco? Flamenco oder Jazz oder Musik house.
- Mögen Sie Jazz?
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre gerne Bon Jovi, Phill Colins und ein bisschen Rock.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht gerne klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Nachmittag gehe ich zur Arbeit bis zum zwölf Uhr.
- Dann am Abend esse ich ein bisschen und ich gehe zum Bett schnell.

Sujeto 4

1. Wortpaare:

A)

Plus – Bluse

C)

Typ – Betrieb

Gebiet – Abschied

bleib – bleiben

Held – Helden

gib – geben

2. Sätze:

A)

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pomes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.
« (...) Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

(...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. (...) Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wo liegt das? Jaén liegt im Süden Spanien.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, null, fünf, drei, vierzehn, vierzig, drei, sechsvierzig, zehn.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich im neunundzwanzigsten Juni.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie geradeaus die Hauptstraße und dann gehen Sie immer rechts bis dritte Straße und links dann du bist in Bahnhofstraße und nur geradeaus bis Schlossgasse ist da.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie bis Kirchgasse dann immer rechts bis der Park dann gehen Sie links bis Beethovenstraße und dann geradeaus bis Hauptstraße. Und in Hauptstraße immer links bis Bahnhofstraße und dann ist links in Bürgerstraße.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich möge Flamenco ist Volksmusik.
- Mögen Sie Jazz? Ich weiß nicht, weil ich höre kein Jazz.

- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Rock und Pop.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen stehe ich auf um neun Uhr halb zehn auf, dann ich ziehe mich an und ich gehe zum Bahnhof, dann ich nehme der Zug zu Rabanales. Und in Rabanales bin ich von zehn Uhr bis zwei Uhr. Und dann ich nehme den Zug zurück zu Hause.
- Am Mittag ich esse um drei Uhr vielleicht und dann ich sehe Fernsehen oder ich spiele Computer. Um vier Uhr oder fünf ich lerne.
- Am Nachmittag
- Am Abend ich lerne meine Hausaufgaben und ich esse zu Abend um zehn Uhr
- Und dann in der Nacht ich schlafe um zwölf Uhr oder eins Uhr.

Sujeto 5

1. Wortpaare:

A)

trennen – drinnen

tun – du

Kehle – Gel

grau – Kraut

kratzen – Glatze

C)

bleib – bleiben

fremd – Fremde

Held – Helden

Vertrag – Verträge

gib – geben

D)

Kampf – Pflege

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.

2. Am Dienstag oder Samstag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

D)

1. Stürz nicht hinab.

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Diego Serrano Straße Nummer drei.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, eins, sieben, zwei, null, vier, null, sechs, sieben.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? laespe, zehn, at, hotmail, Punkt, com.

- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche zwei Sprachen Englisch und Spanisch und I lerne Deutsch.
 - Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? In fünfzehnten in April.
 - Was ist Ihre Glückszahl? Fünfzehn.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie geradeaus bis denn... dann gehen Sie links bis die Schlossgasse.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie links bis Kirchgasse, dann gehen Sie right bis Stadtplatz dann gehen Sie links bis Beethovenstraße dann gehen Sie rechts bis Hauptstraße dann gehen Sie links bis die Ende und hier ist der Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Welche Musik hören Sie gerne? Techno, Popmusik, dance
 - Welche Musik hören Sie nicht gerne? Klassik Musik.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Ich stehe auf in acht Uhr. Denn I have... ich frühstücke der Milch oder der Müesli, dann I gehe to the university. Denn um zwei Uhr I gehe to the house I esse zu Mittag den Reis or den Fisch und dann I lese to the ein Buch I... ich sehe fern oder I gehe to the university. Am Abend ich gehe to Pub ich trinke zwei Bier dann ich gehe zu Hause and I esse den Salat dann I sehe fern und um eins Uhr ich schlafe.

Sujeto 6

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass

Plus – Bluse

Pinie – Biene

Daumen – taumeln

trennen – drinnen

Kehle – Gel

kratzen – Glatze

B)

Feder – Vetter

C)

Typ – Betrieb

bleib – bleiben

gib – geben

D)

Panne – Pfanne

hoffen – hopfen

Pflege – Karpfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
2. Am Dienstag oder Samstag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.
5. Sie sollen es abfüllen.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
3. Hetz die Tiere nicht so!
4. Putz den Ofen noch einmal!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:
Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich heiße Isabel, mein Familienname das ist Muriel Blanco.
- Wie ist Ihre Adresse? Die Adresse ist Encarnación Agustina Straße achtzehn.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Die Telefonnummer ist sechs, eins, fünf, zwei, drei, eins, fünf, vier, sieben.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Die e-Mail Adresse ist laqueennguapa, siebzehn, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch, Französisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Die geboren ist achtzehnten April.
- Was ist Ihre Glückszahl? Die Glückszahl ist fünf.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Okay, gehen Sie rechts du siehst das Park gehen Sie rechts dann du siehst das Marktplatz gehen Sie geradeaus das Hotel ist ungefähr fünfzig Meter gehen Sie geradeaus und du siehst das Hotel in das Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie rechts du siehst das Kirchgasse dann gehen Sie rechts du siehst das Schulgasse gehen Sie geradeaus ungefähr hundert Meter du siehst das Theatergasse gehen Sie rechts und das ist das Rathaus in Bürgerstraße.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ich möge das Volksmusik.
- Mögen Sie Jazz? Nein, ich möge nicht das Jazz.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre das Popmusik.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich nicht gerne das Jazzmusik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Das Tagesablauf: Am Morgen ich stehe um sieben Uhr auf. Ich koche das Frühstück ich esse das Müesli und das Milch ich gehe aus Universität ich gehe zu Hause um drei Uhr ich esse um vier Uhr zu Hause ich esse das Salat und das Fleisch ich gehe aus Kurs am

Nachmittag von acht Uhr am Abend ich gehe aus Hause ich höre Radio und das Musik und in der Nacht ich esse das Salat und das Joghurt und ich gehe du lit und die Zeitung.

Sujeto 7

1. Wortpaare:

D)

Pfeffer – Schnupfen

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

D)

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

6. Er findet den Schatz.

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin geboren siebzehnten zwölften.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie geradeaus und dann gehen Sie rechts bis Straße Ende und dann gehen Sie links bis Ende Straße.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie links dann gehen Sie geradeaus dann auch links dann links bis Hauptstraße und dann gehen Sie links und links noch einmal.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Jazz? Jazz, ja ein bisschen.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich gefalle Popmusik und Rockmusik in Englisch.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Opera und klassik Musik und Pop in Spanisch.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Am Morgen stehe ich auf am zehn Uhr und dann gehe ich zu dem Zug zu Fuß dann bis zwei Stunden... zwei Uhr ich bin aus der Universität dann gehe ich zu mein Hause esse ich und dann studiere ich bis neun Uhr dann dusche ich dann bin ich mit dem Computer dann schlafe ich.

Sujeto 8

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass

Plus – Bluse

Pinie – Biene

B)

Viper – Fibel

C)

Typ – Betrieb

Scheck – Beleg

bleib – bleiben

gib – geben

D)

Pflege – Karpfen

2. Sätze:

A)

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
2. Am Dienstag oder Samstag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
6. Er findet den Schatz.
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich bin Rocío. Und der Familienname? Ist Moruyo.
- Wie ist Ihre Adresse? Real Straße Nummer vierzehn.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist neun, acht, fünf, vier, neun.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Spanisch und Englisch.

- Was ist Ihre Glückszahl? Acht.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Das ist ... sind im Kino. Sie ist geradeaus bis Hauptstraße in die erste Ecke Sie links gehen Sie links bis die Beethovenstraße bis in die Ecke rechts Schlossgasse dann gehen Sie geradeaus und die Ecke links Bahnhofstraße das ist Hotel dort.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir ist Museumstraße dann gehen Sie Kirchgasse geradeaus bis Stadtplatz dann gehen Sie rechts bis Beethovenstraße dann gehen Sie geradeaus bis Hauptstraße und die Ecke rechts und bis ungefähr fünfzig Meter bis zweite Straße und die Ecke rechts ungefähr zwanzig Meter und die Ecke rechts und dort ist Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Mögen Sie Volksmusik? Ich moge Rockmusik.
 - Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Popmusik und Rockmusik.
 - Welche Musik hören Sie nicht gerne? Klassische Musik.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Am Morgen ich stehe um acht Uhr auf und ich trinke ein Glas Milch.
 - Am Mittag esse ich Reis und am Nachmittag ich lerne Deutsch.
 - Am Abend gehe ich nach Hause.
 - In der Nacht ich gehe ins Bett.

Sujeto 9

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass

Plus – Bluse

Pinie – Biene

Daumen – taumeln

trennen – drinnen

grau – Kraut

B)

Viper – Fibel

Feder – Vetter

C)

Typ – Betrieb

Tätigkeit – Bescheid

Scheck – Beleg

bleib – bleiben

Vertrag – Verträge

D)

Panne – Pfanne

Flug – Pflug

hoffen – hopfen

Pfeffer – Schnupfen

Pflege – Karpfen

Kampf – Pflege

E)

Wasser – Vase – Warze

reißen – reisen – reizen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.
3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.
5. Sie sollen es abfüllen.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Córdoba.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Alcor Straße sieben.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, zwei, fünf, fünf, fünf, zwei, sechs, acht, neun.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? sarita, zwei, acht, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch, Französisch und Deutschland.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich geboren sieben, zwanzig von Oktober.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist sechs.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Sehen Sie Post? Gehen Sie geradeaus zehn Meter und sehen Sie Rathaus? Gehen Sie geradeaus zwanzig Meter und sehen Sie Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Sehen Sie Stadtplatz? Sie gehen Park zehn Meter und Sie gehen geradeaus Hauptstraße und Sie links sehen Sie Theater? Und Sie gehen links Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Pop. Spanische Popmusik oder englische Popmusik? Englisch Pop.

- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Rock und Heavy. Und klassische Musik? Normalerweise nicht.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich frühstücke Milch und Müsli.
- Am Mittag ich esse zu Mittag Reis und Mineralwasser.
- Am Nachmittag esse ich zu Nachmittag Apfelsaft und Milch.
- Am Abend esse ich zu Abend Fisch und Saft.
- In der Nacht esse ich Schokolade und Gemüse.

Sujeto 10

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass

C)

Typ – Betrieb

Gebiet – Abschied

fremd – Fremde

Held – Helden

gib – geben

D)

hoffen – hopfen

Pfeffer – Schnupfen

Pflege – Karpfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.

2. Am Dienstag oder Samstag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

C)

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. *Texte:*

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit sich die Kinder noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten!

4. *Gespräch:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wo liegt das? Córdoba ist im Zentrum von Andalusien.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Guadiana Adresse Zahl zwanzig.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Ist sechs, eins, eins, zwei, drei, dreiunddreißig.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Flc, at, villarrubia, Punkt, eu.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch, Spanisch natürlich und Französisch und ich lerne Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich sind im dreizehn März geboren.

- Was ist Ihre Glückszahl? Ist dreizehn.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Ich nehme die Hauptstraße geradeaus und am Ende ich nehme rechts in Bahnhofstraße und am Ende ich nehme Schloßgasse und in front ist das Hotel.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus. Ich nehme Museumstraße geradeaus zur Kirchgasse, ich nehme Kirchgasse geradeaus und der Park ich nehme rechts zur Beethovenstraße. Ich nehme geradeaus zur Hauptstraße und in Hauptstraße ich nehme links und am Ende ich nehme noch einmal links und in Bürgerstraße ist das Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich gerne höre Volksmusik und Pop Musik.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Am Morgen ich stehe auf um sieben Uhr. Ich frühstücke ein Glas Milch und ich nehme mein Auto und ich gehe zur Uni.
 - Am Mittag ich nehme noch einmal ein Brötchen.
 - Und am Nachmittag ich gehe zu Hause und ich esse mit meiner Familie.
 - Am Abend ich lerne.
 - In der Nacht ich gehe ins Bett.

Sujeto 11

1. Wortpaare:

C)

Tätigkeit – Bescheid

Scheck – Beleg

bleib – bleiben

gib – geben

D)

Pfeffer – Schnupfen

Kampf – Pflege

2. Sätze:

A)

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

2. Am Dienstag oder Samstag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

3. *Texte:*

A)

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. (...).

F)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. *Gespräch:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Mein Name ist Ismael Cristóbal Montero Díaz.
- Wo liegt das? Spanien ist aus Süden von Frankreich.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, null, fünf, zwei, zwei, sechs, sechs, zwei, fünf.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch und ein bisschen Französisch und ich lerne Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich geboren in Córdoba, siebzehnten Juni neunzehnhundertneunundachtzig.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist siebzehn.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Ich bin im Kino. Ich gehe geradeaus bis den Park. Ich bin in der Hauptstraße. Ich gehe geradeaus und ich sehe den Post rechts. Ich gehe geradeaus bis Theatergasse und ich gehe links. Ich gehe geradeaus bis Marktplatz. Ich gehe geradeaus bis Bahnhofstraße und ich gehe rechts ich bin in Schlossgasse und da ist der Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Ich bin in Museumstraße, ich gehe geradeaus bis das Kirche. Ich bin in Kirchgasse und ich gehe rechts, ich gehe geradeaus bis Stadtplatz, ich gehe geradeaus bis Park und ich bin in Hauptstraße. Ich gehe geradeaus und ich gehe links da ist Theatergasse. Ich gehe geradeaus bis Marktplatz und ich gehe rechts und das ist Bahnhofstraße und links da ist Bürgerstraße. Der Rathaus ist in Bürgerstraße.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich höre Volksmusik, ich höre Mago und Mago spielt Volksmusik.

- Mögen Sie Jazz? Nein, ich höre nicht Jazz.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre elektronische Musik, ich liebe elektronische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Zum Beispiel mein Sonntagstagesablauf: am Morgen ich stehe um neun Uhr auf und ich frühstücke eine Toast mit Milch. Nachher ich lerne mein Programmierung und Deutsch bis halb zwei.
- Um halb zwei ich esse mit meinen Eltern.
- Und nachher am Abend ich lerne wieder Programmierung bis neun Uhr. Um halb neun ich habe eine Dusche.
- Und in der Nacht ich gehe mit meinen Freunden und ich gehe zu Hause um zwei Uhr zurück.

Sujeto 12

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
Plus – Bluse
Kehle – Gel
grau – Kraut
kratzen – Glatze

B)

Lappen – laben
Liebe – Lippe
Viper – Fibel
Made – Mathe
Motte – Mode
legen – lecken
wegen – wecken
Macke – Magen

C)

Typ – Betrieb
Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
fremd – Fremde
Held – Helden

D)

Pfeffer – Schnupfen
Pflege – Karpfen
Kampf – Pflege

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

(...)

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wo liegt das? Spanien ist im Süden Europa.
- Wo wohnen Sie? Ich wohne in Córdoba und Villa del Río.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Diego Serrano einundzwanzig fünf.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, drei, fünf, eins, zwei, drei, vier, neun, acht.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Valdecant, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche drei Sprachen: Englisch, ein bisschen Deutsch und Spanisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin in Nürnberg geboren, in Deutschland, im Süden Deutschland, am neunzehnten Februar.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie rechts, du findest der Badgasse Straße und gehen Sie geradeaus. Du findest Beethovenstraße geht Sie links oder rechts in der Hauptstraße..., du bist in Hauptstraße und gehen Sie rechts und wenn Sie ankommen zu Bahnhofstraße geradeaus, gehen Sie geradeaus und dann du findest der Hotel rechts.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind in Museumstraße, okay, gehen Sie links wir sind in Stadtplatz und geht Sie geradeaus und links später. Wir sind in der Beethovenstraße, wir..., möchten Sie in den Rathaus? Möchten gehen? Und geradeaus in der Beethovenstraße, wenn Sie ankommen in Hauptstraße wir sind geradeaus, geradeaus und später gehen Sie bitte links.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Nein, ich mag nicht.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ja, ich höre zum Beispiel Pop Musik, spanische Musik, englische Musik.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Rock ich mag nicht, Rock und... keine Ahnung, aber... Opera... klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen gehe ich zur Uni.
- Am Mittag gehe ich zum Beispiel nach Hause.
- Am Nachmittag esse ich.
- Am Abend gehe ich zur Uni und Deutschkurs.
- Und in der Nacht sehe ich einen Film oder eine Serie, ja, und später schlafe.

Sujeto 13

1. Wortpaare:

A)

Daumen – taumeln

Kehle – Gel

C)

Typ – Betrieb

Zweck – weg

Scheck – Beleg

bleib – bleiben

fremd – Fremde

Held – Helden

Vertrag – Verträge

D)

hoffen – hopfen

Pfeffer – Schnupfen

Pflege – Karpfen

E)

reißen – reisen – reizen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.

2. Am Dienstag oder Samstag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.

D)

1. Stürz nicht hinab.

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

5. Nütz die Zeit die dir noch bleibt!

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

(...)

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

(...) Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

(...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! Es gibt Musik, Tanz, Gesang und sonst noch sehr viel Spaß.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Mein Name ist Marisa Palma Muñoz.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Allee Medina Azahara.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Neun, fünf, sieben, vier, eins, zehn, acht, eins.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Maryreader, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und ein bisschen Französisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich... am zweiundzwanzigsten Februar.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Wir sind in das Kino, dort beginnt die Hauptstraße. Gehen Sie geradeaus ungefähr zwanzig hundert Meter. Gehen Sie links dort beginnt die Bahnhofstraße und gehen Sie geradeaus bis Marktplatz, dann gehen Sie rechts da ist die Schlossgasse und das ist das Hotel.

- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie geradeaus bis Kirchgasse, gehen Sie rechts und überqueren Sie die Stadtplatz und der Park. Gehen Sie links da ist die Hauptstraße gehen Sie geradeaus und gehen Sie links da ist die Bahnhofstraße, gehen Sie geradeaus ungefähr zehn Meter und gehen Sie rechts. Da ist die Bürgerstraße und das ist das Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Ich mag Rock und Pop.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Techno.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Mittag lerne ich.
- Am Nachmittag gehe ich nach Universität.
- Am Abend esse ich und sehe ich fern.
- In der Nacht schlafe ich um elf Uhr.

Sujeto 14

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
Pinie – Biene
trennen- drinnen
tun – du
kratzen – Glatze

B)

Liebe – Lippe
Viper – Fibel
Feder – Vetter

C)

bleib – bleiben
fremd – Fremde
Held – Helden
Vertrag – Verträge
gib – geben

D)

Panne – Pfanne
Flug – Pflug
Pfeffer – Schnupfen
Pflege – Karpfen

2. *Sätze:*

A)

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

4. Sie müssen abfahren.

D)

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. *Texte:*

A)

«Ich habe eine Bitte: Diese Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer. Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

4. *Gespräche:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Am achten Dezember neunzehnhundertachtzig und sieben.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie geradeaus am Ende gehen Sie links. Gehen Sie geradeaus und dann sehen Sie das Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie rechts, gehen Sie geradeaus, gehen Sie links, gehen Sie geradeaus, gehen Sie rechts, gehen Sie links und gehen Sie links und links sehen Sie die Rathaus.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Mittag ich esse mit meiner Familie.
- Am Nachmittag ich gehe zum Deutschkurs.
- Am Abend esse ich.
- Und in der Nacht ich lese.

Sujeto 15

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
Plus – Bluse
trennen – drinnen
grau – Kraut
kratzen – Glatze

C)

Typ – Betrieb
Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
Zweck – weg
Scheck – Beleg
bleib – bleiben
Held – Helden
Vertrag – Verträge
gib – geben

D)

hoffen – hopfen
Pfeffer – Schnupfen
Pflege – Karpfen

E)

Wasser – Vase – Warze
Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
2. Am Dienstag oder Samstag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.
4. Sie müssen abfahren.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. *Texte:*

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.
«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

(...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. (...) Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich heiße Rafael Infantes.
- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wo liegt das? Ich liege... Wo liegt Spanien? Spanien ist im Süden von Europa.
- Wo wohnen Sie? Ich wohne in Córdoba.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Manuel Fuentes Straße vier.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, sieben, acht, zwei, fünf, drei, acht, zwei, vier.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin am neunzehnhundertsiebenundsechzig ersten Februar.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist drei.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Wir sind hier im Kino. Gehen Sie geradeaus Hauptstraße und dann links Bahnhofstraße gehen Sie ungefähr hundert Meter dann rechts Schlossgasse ist das Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind in Museumstraße. Gehen Sie rechts Kirchgasse dann ist Stadtplatz gehen Sie geradeaus bis Park dann links bis Beethovenstraße, dann gehen Sie rechts bis Hauptstraße links geradeaus ungefähr fünfzig Meter und links Bahnhofstraße und erste rechts ist Bürgerstraße und in Bürgerstraße ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Nein, ich mag lieber Popmusik.
- Mögen Sie Jazz? Ein bisschen, ich höre Jazz manchmal.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre gerne Pop und Rockmusik.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht gerne Volksmusik und klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Um sieben Uhr stehe ich auf, dann dusche ich und trinke ich Orangensaft und höre Radio.
- Am Mittag frühstücke ich... zwischen acht und drei Uhr arbeite ich und um drei Uhr gehe ich zu Hause.
- Und am Nachmittag raste ich halbe Stunde lang.
- Am Abend gehe ich zur Uni für Deutsch lernen. Ich zu Abend essen um zehn Uhr.
- Und in der Nacht sehe ich fern und um zwölf schlafe ich.

Sujeto 16

1. Wortpaare:

C)

Typ – Betrieb

Gebiet – Abschied

Tätigkeit – Bescheid

bleib – bleiben

fremd – Fremde

Held – Helden

2. Sätze:

A)

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.
«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

(...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Menéndez Pidal ohne Nummer Studentenheim La Asunción.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? abelfs, zweiundzwanzig, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch, Deutsch und Französisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin in Málaga geboren und mein Geburtstag ist die fünfte Oktober.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie rechts und nehmen Sie die Hauptstraße und dann dritte Straße gehen Sie links und gehen Sie geradeaus und du bist in der Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie rechts und nehmen Sie die Kirchgasse, denn gehen Sie rechts und zu Stadtplatz und dann die zweite Straße gehen Sie links und gehen Sie rechts und gehen Sie geradeaus zu Hauptstraße und dann gehen Sie links die erste Straße links da ist der Theater. Denn gehen Sie rechts und du bist in die Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Ich gerne Rock und Indi.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen frühstücke ich und denn gehe ich nach Klasse.
- Am Mittag ich gehe zu die Studentenheim und ich esse.
- Am Nachmittag gehe ich spazieren.
- Am Abend gehe ich zu Gym.
- Und in der Nacht studierre ich und ich gehe zu Bett, ins Bett.

Sujeto 17

1. Wortpaare:

A)

Daumen – taumeln
grau – Kraut

B)

Lappen – laben
Liebe – Lippe
Feder – Vetter
Made – Mathe
Motte – Mode
legen – lecken
wegen – wecken

Macke – Magen

C)

Typ – Betrieb
bleib – bleiben
fremd – Fremde
Held – Helden
Vertrag – Verträge
gib – geben

D)

hoffen – hopfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

4. Sie müssen abfahren.
5. Sie sollen es abfüllen.

D)

6. Er findet den Schatz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien, ich komme aus La Rambla.
- Wo liegt das? Ist eine kleine Stadt im Süden von Córdoba, ist vierzig Kilometer aus Córdoba in der Nähe von Córdoba.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Ronda los Tejares Straße portal drei zweiter Stock links.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, acht, sechs, vier, sieben, vier, sechs, neun, null.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? albertocudini, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch und ein bisschen Deutsch und ein bisschen Englisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? In der siebzehnten von November.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Und die zweite Straße rechts und die dritte Straße links geradeaus und die zweite Straße rechts auch und ist gegenüber.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Okay, erste rechts und die erste Straße links und nach rechts geradeaus und nach links die zweite Straße links und die erste Straße rechts.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, mir gefällt alles Musik.
- Welche Musik hören Sie gerne? Russische Musik und argentinische Musik auch.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Reggeaton gefällt mir nicht.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Am Morgen ich gehe nach Universität und ich lerne und am Nachmittag ich gehe nach Bibliothek für studieren ein bisschen. Und am Nachmittag zurück mein Haus für essen. Und am Abend ich gehe nach Ucoidiomas für lernen Englisch und Deutsch. Und in der Nacht ich zurück mein Haus, ja ich studiere ein bisschen mehr und esse zu Abendessen. Danach ich sehe ein bisschen Fernsehen, ich gehe nach Bett.

Sujeto 18

1. Wortpaare:

A)

trennen – drinnen

grau – Kraut

kratzen – Glatze

C)

Gebiet – Abschied

Tätigkeit – Bescheid

bleib – bleiben

fremd – Fremde

Held – Helden

Vertrag – Verträge

D)

Pfeffer – Schnupfen

Kampf – Pflege

E)

wissen – Wiese – Witze

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)

1. Von Montag bis Freitag.

2. Am Dienstag oder Samstag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

C)

4. Sie müssen abfahren.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Ist bonekrunch, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Deutsch und auch ich spreche Englisch, Französisch und Spanisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich habe in Córdoba geboren. Wann? In neunhundertdreundachtzig, November achtzehnten.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Erste du musst rechts gehen und in dritte Straße du musst links gehen das ist Bahnhofstraße. Und denn die zweite Straße ist die Schlossgasse und das ist... hier ist die Hotel.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Erste du musst rechts gehen und auch rechts zu Stadtplatz und denn du musst immer geradeaus gehen bis Hauptstraße und am Ende du musst auch... am Ende von Hauptstraße du musst links gehen und rechts gehen auch für die Bürgerstraße sein.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht Flamenco und spanisch Pop.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Ich habe meine Klassen am Abend so am Morgen ich verstehen nicht später und ich frühstücke nicht. So am Mittag, Nachmittag ich esse und ich gehe zur Universität und in der Nacht ich sehe das Fernsehapparat, ich surfe im Internet, ich spiele ... am Computer? Ja. Und ich gehe Bett.

Sujeto 19

1. Wortpaare:

A)

grau – Kraut
kratzen – Glatze

B)

Viper – Fibel
wegen – wecken
Macke – Magen

C)

Typ – Betrieb
Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
Scheck – Beleg
bleib – bleiben
Held – Helden
gib – geben

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

(...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wo liegt das? Im Süd von Spanien und Andalusía auch.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Ich erinnere mich nicht, es ist neun, fünf, sieben, vier, fünf, vier, fünf, acht, acht.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist fünf, zwei, pe,e, ge, a, ef, at, u, tse, o, Punkt, e, es.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch, glaube ich.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin geboren in neunzehnhundertsiebenundachtzig. Und das Datum? Die erste Dezember.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine... Was ist das? Ach so, sechs.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. So, am erste musst du rechts gehen und danach musst du immer geradeaus und die erste nicht die zweite, die dritte Straße links und danach immer geradeaus wieder die zwei..., die erste, die zweite Straße rechts.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Also, zuerst musst du rechts gehen und wieder rechts gehen. Also, du musst links gehen wieder rechts gehen immer geradeaus ja und links gehen und die zweite Straße links und danach wieder rechts gehen.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Popmusik und Rock auch.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Klassische Musik und Flamenco auch, typisch Spanisch.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen steige ich auf und danach frühstücke ich und später muss ich nach... zur Uni gehen.
- Und am Nachmittag ich muss nach... ich muss im Unterricht ... zu Unterricht gehen.
- Am Abend ich Abendessen... sagt man? Ich esse zu Abend.
- Und in der Nacht ich sehe das Fernsehen und später ich gehe zu... ins Bett.

Sujeto 20

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
Plus – Bluse
trennen – drinnen
kratzen – Glatze

B)

Viper – Fibel

C)

Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
bleib – bleiben
fremd – Fremde

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. *Texte:*

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! (...) Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten.

4. *Gespräch:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre Adresse? Die Adresse ist Alcalde Velasco Straße Nummer drei.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Ist v, drei, zwei, revaj, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Deutsch und Spanisch auch und ein bisschen Englisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich geboren am sechsundzwanzigsten am Mai.

- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist fünf.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Zum gehen zum Hotel in der Schlossgasse, du gehst... gehen Sie Hauptstraße und dann in Bahnhofstraße geht left... geht links und geht zu dem Hotel.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus. Rathaus... gehen Sie die Museumstraße zum... und in Gartenweg geht links gehen Sie Badgasse Straße und geht rechts zum Hauptstraße. In Hauptstraße geht links und die vierte Straße und hier ist Rathaus... das Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Mögen Sie Jazz? Ja, ist schön.
 - Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Popmusik und Rockmusik.
 - Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht Klassik und Volksmusik.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Erste am Morgen habe ich drei Klassen.
 - Am Mittag habe ich zum Laboratorio gehen und ich habe analysiere Mikrobiological Control.
 - Am Abend ich mache... ich spiele Fußball und ich praktise Karate.
 - Und in der Nacht ich gehe zu mein Haus... nach Hause.

Sujeto 21

1. Wortpaare:

A)

trennen – drinnen
grau – Kraut
kratzen – Glatze

C)

Gebiet – Abschied
bleib – bleiben
fremd – Fremde
Vertrag – Verträge

D)

Pfeffer – Schnupfen
Pflege – Karpfen
Kampf – Pflege

E)

Wasser – Vase – Warze
reißen – reisen – reizen
wissen – Wiese – Witze

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
2. Am Dienstag oder Samstag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ja, hallo ich heiße María. Das ist der Vorname und der Familienname? Mein Familienname ist Fernández.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Avenue Almogávares siebenundzwanzig, sieben.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist neun, fünf, sieben, siebenundvierzig, zwanzig und achtzig.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist meri, zwei, acht, neun, at, hotmail, Punkt, es.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch und Englisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Mein Geburtstag ist am vierundzwanzigsten von Dezember.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist drei und acht.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Ja, du bist im Kino. Du gehen Sie towards at Hauptstraße rechts und überqueren am rechts von Theatergasse at Marktplatz und hier ins Marktplatz du gehen Sie rechts von Bahnhofstraße und überqueren am links at Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Du bist in Museumstraße zwischen ist Stadtplatz du gehen Sie rechts at Park. Im Park gehen Sie Hauptstraße und hier überqueren at links und in Theatergasse du gehen at links passe Theater und du gehen rechts und du bist in Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich möge Volksmusik und ich möge sehr Jazz und klassische Musik und Pop auch. Und ich höre in meiner Wohnung klassische Musik.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre gerne groups von Popmusik bis zum Beispiel la oreja de Van Gogh.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre kein hören Rap und Rapmusik, ich nicht möchte.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Ja, am Morgen esse mit meiner Mutter eine Vase von Milch und eine Toast und später I gebe von Schule Universität mit meiner Freundin. Am Mittag drei Uhr ich esse und später ich sehe Television danach am Nachmittag ich studiere ich gehe Straße Supermarkt Geschäft und Grand Mutter Haus... Großmutter Haus. Und am Abend ich esse mit meiner Mutter in meiner Wohnung und ich sehe tv und ich schlafe. Und in der Nacht ich schreibe in meinem Computer und gehe zu schlafen.

Anexo XIX: Análisis de los ejercicios de pronunciación de la lengua alemana en la prueba final

Sujeto 1

1. Wortpaare

A)

Bass – Pass
Plus – Bluse
Pinie – Biene
kratzen – Glatze

B)

Lappen - laben
Liebe – Lippe
Feder – Vetter
Made – Mathe
wegen – wecken
Macke – Magen

C)

Typ – Betrieb
Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
bleib – bleiben
fremd – Fremde
Held – Helden
gib – geben

D)

hoffen – hopfen
Pflege – Karpfen
Kampf – Pflege

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
3. Hetz die Tiere nicht so!
4. Putz den Ofen noch einmal!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
6. Er findet den Schatz.
7. Die Zeile ist zu kurz.
8. Alles für die Katz'!

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

E)

Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wo liegt das? Albacete ist im Süden... im Zentrum von Spanien.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Straße ist Diego Serrano Nummer zehn.

- Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, acht, null, sieben, fünf, acht, vier, fünf.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist morullo, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch und Spanisch und ein bisschen Deutsch.
- Was ist Ihre Glückszahl? Acht.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Hier wir sind in Museumstraße gehen Sie rechts bis Park gehen Sie rechts noch einmal bis Hauptstraße und denn gehen Sie links until Bahnhofstraße in Bahnhofstraße ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich möge Volksmusik.
- Mögen Sie Jazz? Ja, ich möge Jazz.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Rock und Volksmusik keltisch.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht Heavy Musik gerne. Und klassische Musik? Ja, ich möchte klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich stehe auf und denn ich esse Frühstück und ich gehe die Uni.
- Am Mittag ich bin in die Uni. Ich komme nach Hause und ich esse das Essen.
- Am Nachmittag ich lerne und ich spiele Fußball.
- Am Abend ich koche die Essen und ich sehe fern.
- Und in der Nacht ich schlafe.

Sujeto 2

1. Wortpaare:

A)
trennen – drinnen

C)
bleib – bleiben
gib – geben

2. Sätze:

A)
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

C)

5. Sie sollen es abfüllen.

3. *Texte:*

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal.»

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

4. *Gespräch:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch, Italienisch und ich lerne Deutsch und Arabisch.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie rechts und geradeaus dann links etwa hundert Meter dann rechts geradeaus bis Hauptstraße und dann links und da ist der Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Pop und Rock.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Klassik und Volksmusik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen gehe ich nach Uni ich bin in Uni um drei Uhr und dann gehe ich nach Hause zurück.
- Und in der Nacht ich höre Musik und dann ich gehe schlafen.

Sujeto 3

1. *Wortpaare:*

A)

trennen - drinnen

B)

wegen – wecken

C)

Tätigkeit - Bescheid
bleib – bleiben

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.
«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.
Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

(...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Argentinien.
- Wo liegt das? Argentinien liegt im Süden von Amerika, Südamerika.
- Wie ist Ihre Adresse? Die Adresse ist Vicente Alexander Nummer fünfzehn.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, zwei, acht, sieben, sieben, vier und sechs, sechs.

- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist ayelaus, at, Punkt, com, Punkt, ar.
 - Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch und ein bisschen Deutsch.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind in der Museumstraße wir gehen rechts ungefähr hundert Meter dann wir gehen links da ist ein Park wir gehen geradeaus da ist die Hauptstraße gehen wir links zweihundert Meter und dann gehen wir rechts hundert Meter das ist die Bürgerstraße und da ist das Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich mag, aber ich tanze nicht. Und die Volksmusik von Argentinien? Ist der Tango. Mögen Sie das? Ja, aber ich auch nicht tanze. Ist sehr schwierig, ja? Ja.
 - Mögen Sie Jazz? Ja, ich mag.
 - Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht gerne klassische Musik. Und Rock und so? Und Rock ja.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Am Morgen stehe ich um acht Uhr auf dann ich gehe zum Arbeit oder zur Universität. Am Mittag ich komme zurück und dann esse ich Fleisch es gefällt mir gerne. Am Nachmittag also ich studiere in meinem Haus oder ich arbeite. Und am Nachmittag ich gehe zum Bett um elf Uhr oder am Abend ich sehe fern oder ich höre Musik.

Sujeto 4

1. Wortpaare:

- A)
kratzen – Glatze
- C)
bleib – bleiben
fremd – Fremde

2. Sätze:

- A)
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pomes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

3. Texte:

- A)
«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. (...)»

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, null, fünf, dreiundvierzig, neunundvierzig, sechsundzwanzig.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist C, Punkt, Siles, Punkt, Vega, at, gmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Französisch, Englisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Am neunundzwanzigsten Juni.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist neun.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Ja. Gehen Sie geradeaus bis Kirchgasse und dann gehen Sie rechts immer rechts bis Park und im Park gehen Sie links bis Beethovenstraße und dann rechts immer rechts bis Hauptstraße und dann die Hauptstraße gehen Sie links bis zweite Straße das ist Bahnhofstraße und dann links immer rechts bis die zweite Straße, das ist Schlossgasse.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Jazz? Nein, ich höre nicht gerne.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Pop, Rock und ja Volksmusik und alles. Auf Englisch und Spanisch oder... ? Auf Englisch und Spanisch und ein bisschen Deutsch.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Am Morgen stehe ich auf neun Uhr und ich ziehe mich an und ich gehe zum Bahnhof da ich nehme der Zug um halb zehn da ich fahre zu Rabanales und ich stehe das bis zwei, bis zwei Uhr und ich nehme der Zug und ich fahre zu Hause. Und am Mittag ich esse... esse ich um halb drei oder drei und dann ich... lerne ich alle Abend und ja als ich ende ich sehe Fernsehen oder ich oder ich spiele mit Computer. Und denn in der Nacht ich gehe ins Bett um zwölf Uhr.

Sujeto 5

1. Wortpaare:

B)

Lappen – laben

C)

bleib – bleiben
fremd – Fremde
Held – Helden
gib – geben

D)

hoffen – hopfen
Pfeffer – Schnupfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

(...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer. Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung. Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! Es gibt Musik, Tanz, Gesang und sonst noch sehr viel Spaß.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, eins, sieben, zwei, null, vier, null, sechs, sieben.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Laespe, neunzehn, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch, Spanisch und ich lerne Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Fünften in April.
- Was ist Ihre Glückszahl? Fünfzehn.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Okay, gehen Sie links bis Kirchgasse dann gehen Sie rechts bis Park dann gehen Sie links bis Beethovenstraße, dann gehen Sie rechts bis Hauptstraße, dann gehen Sie links bis Bahnhofstraße und gehen Sie links bis Schlossgasse. Und dort ist der Bahnhof.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Pop, House. Auf Englisch oder Spanisch? Englisch.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Klassik Musik und Rock.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich stehe um acht Uhr auf. Ich frühstücke und dann ich gehe auf Universität. Um zwei Uhr ich gehe zu Hause und ich esse, dann ich sehe fern, dann um fünf Uhr ich gehe aus University und um acht Uhr ich gehe mit Freundin der Pub oder spazieren. Um zehn Uhr ich gehe zu Hause, ich esse und ich sehe fern und um zwölf Uhr ich schlafe.

Sujeto 6

1. Wortpaare:

B)

Viper – Fibel

C)

bleib – bleiben

gib – geben

D)

Panne – Pfanne

Pfeffer - Schnupfen

2. Sätze:

A)

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.

4. Sie müssen abfahren.

5. Sie sollen es abfüllen.

D)

1. Stürz nicht hinab.

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

4. Putz den Ofen noch einmal!

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen. Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich heiße Isabel. Und der Familienname? Ist Muriel.
- Wie ist Ihre Adresse? Die Adresse ist Encarnación Agustina Straße achtzehn.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Die Telefonnummer ist neun, fünf, sieben, eins, zwei, vier, drei, acht, neun, null.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Die e-Mail Adresse ist laqueen, Unterstrich, guapa, siebzehn, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Französisch, Englisch und Deutsch und Spanisch.
- Was ist Ihre Glückszahl? Die Glückszahl ist fünf.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie rechts du siehst die Stadtplatz gehen Sie geradeaus und du siehst die Hauptstraße gehen Sie rechts und dann Theater in Theatergasse gehen Sie rechts du siehst die Bürgerstraße ungefähr fünfzehn Meter da ist die Bahnhofstraße gehen Sie geradeaus und du siehst die Bahnhof.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ich mag die Volksmusik und Flamenco.
- Mögen Sie Jazz? Ich möge nicht Jazz, nein.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Popmusik und Rockmusik. Auf Englisch und Spanisch? Englisch und Spanisch.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich gerne nicht Jazzmusik. Und klassische Musik? Ich gerne nicht klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Okay, am Morgen ich stehe sieben Uhr auf ich gehe in Universität ich habe das Frühstück ich habe das Müsli und das Orangensaft.
- Am Mittag ich studiere in Universität.
- Am Nachmittag ich stehe zu Hause ich gehe in Kurs in Deutschkurs und ich gehe zu Freunde Hause.
- Am Abend ich habe die Essen und ich esse das Salat und das Fleisch.
- Und in der Nacht ich lese die Zeitung und ich schlafe.

Sujeto 7

1. Wortpaare:

C)

bleib – bleiben

gib – geben

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

D)

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

« (...) Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Gran Vía Parque Straße Nummer zehn.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist margotsan, eins, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch und Deutsch und ein bisschen Französisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Mein Geburtstag ist am siebzehnten Zwölften.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie immer geradeaus bis Kirchgasse dann gehen Sie rechts bis der Park, dann gehen Sie links bis Beethovenstraße, dann immer rechts bis Hauptstraße, dann immer links und da ist der Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Ich gerne Popmusik und Rockmusik in Englisch. Auf Spanisch nicht? Nein.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Klassische Musik und Reggeaton.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen stehe ich um neun Uhr und dann gehe ich zu der Zug bis die Universität. Und am zwei Uhr ich komme zu Hause und ich esse.
- Und dann am Nachmittag studiere ich Deutsch, Englisch und übersetze ich.
- Und in der Nacht ich schlafe.

Sujeto 8

1. Wortpaare:

C)

bleib – bleiben

gib – geben

2. Sätze:

A)

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

5. Sie sollen es abfüllen.

D)

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer. Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

(...) Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist fünf Real Straße.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Acht, vier, eins, zwei, drei.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Englisch und Deutsch.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind hier in Museumstraße, dann gehen Sie geradeaus bis Stadtplatz, dann gehen Sie rechts bis Beethovenstraße, dann gehen Sie geradeaus bis Hauptstraße, dann gehen Sie rechts ungefähr fünfzig Meter, gehen Sie rechts bis Bahnhofstraße dort ist Schlossgasse, gehen Sie rechts und dort ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Popmusik und Rockmusik.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Jazzmusik und klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen stehe um neun Uhr auf. Dann ich gehe nach Kollege und Nachmittag ich esse mit Kolleginnen.
- Am Abend ich gehe nach Deutschkurs.
- In der Nacht ich esse Abend Obst und ich gehe ins Bett at zwölf Uhr.

Sujeto 9

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
Daumen – taumeln
grau – Kraut
kratzen – Glatze

B)

Macke – Magen

C)

Zweck - weg
Scheck – Beleg
bleib – bleiben
fremd – Fremde
Held – Helden
Vertrag – Verträge

E)

weißen – weisen – Weizen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.

C)

2. Sie rupfen das Huhn.
5. Sie sollen es abfüllen.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage. «Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte. Anfängern empfehlen wir, das sofort zu prüfen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre Adresse? Ist Arcos Straße sechs.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, sechs, sechs, zwei, drei, sechs, sieben, acht, null.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? sarita, sieben, sieben, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Spanisch, Französisch, Englisch und Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Siebenundzwanzigsten Oktober.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Sehen Sie Stadtplatz, Sie rechts gehen Sie rechts und Sie rechts links zehn Meter und rechts sehen Sie Hauptstraße und Sie geradeaus und da ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Pop Englisch.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen esse ich zu... am Morgen Milch und Müesli.
- Am Mittag esse ich zu Mittag fruits.
- Am Nachmittag esse ich zu Nachmittag Mineralwasser soup und Fleisch.
- Am Abend esse ich zu Abend Milch und Schokolade.
- In der Nacht esse ich Pizza and Saft und Gemüse.

Sujeto 10

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
grau – Kraut

C)

Gebiet – Abschied
Tätigkeit – Bescheid
bleib – bleiben
fremd – Fremde
Held – Helden
gib – geben

D)

hoffen – hopfen
Pfeffer – Schnupfen

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»
«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.
«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. (...)»
Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.
Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.
Die Temperaturen sind gestiegen.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.
Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!
Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich heiße Fernando, mein Familienname ist Leiva Cepas.
- Wie ist Ihre Adresse? Ist Guadiana Straße Zahl zwanzig.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Neun, fünf, sieben, vier, fünf, acht, null, sieben, sechs.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch und Andalusisch, aber Französisch und Englisch und ich lerne Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Meine geboren ist dreizehnten März.
- Was ist Ihre Glückszahl? Sieben und dreizehn.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Ich nehme links Museumstraße und ich gehe zum Stadtplatz. In Stadtplatz ich nehme links von Beethovenstraße. Ich nehme geradeaus zur Hauptstraße und ich nehme links Hauptstraße geradeaus zur Bahnhofstraße. Ich nehme geradeaus zur Bürgerstraße und in dieser Straße ist das Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich mögen Volksmusik von Andalusien flamenco und carnavales.
- Welche Musik hören Sie gerne? Alles Musik, aber ich mag lieber Volksmusik und Joaquin Sabina oder Carlos Cano.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Jazz Musik und Heavy Metal. Ja, ich möchte hören klassische Musik, weil... wenn ich lerne.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Ich aufstehe auf um achtzehn Uhr ungefähr. Ich nehme mein Auto zur das Universität. Ich lerne Medizin alles.
- Und am Mittag ich nehme mein Frühstück... ich esse zu Mittag.
- Und um zwei oder drei Uhr ich nehme mein Auto zu mein Haus. Ich lerne auch Medizin.
- Und am Abend ich go to Deutschkurs.
- Und in der Nacht eins oder zwei Uhr ich gehe schlafen.

Sujeto 11

1. Wortpaare:

C)

Scheck – Beleg

Held – Helden

Vertrag – Vertäge

D)

hoffen – hopfen

Pfeffer – Schnupfen

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.

D)

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich bin Ismael, Familienname ist Montero.
- Wo liegt das? Spanien ist aus Süden von Europa.
- Wo wohnen Sie? Ich wohne in Posadas. Posadas ist mein Dorf.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Salvador Allende Straße drei.

- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, null, zwei, zwei, null, sechs, null, zwei, zwei.
 - Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Cristobal, Unterstrich, at, hotmail, Punkt, com.
 - Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch, ich kann Französisch und ich lerne Deutsch.
 - Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich hat im siebzehnten Juni neunzehnhundertachtundneunzig geboren.
 - Was ist Ihre Glückszahl? Die siebzehn.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Wir kommen in der Museumstraße. So gehen Sie geradeaus und du bist in Kirchgasse gehen Sie links und gehen Sie geradeaus das ist Stadtplatz. Gehen Sie geradeaus und du kannst sehen die Park. Gehen Sie links und gehen Sie geradeaus, das ist Beethovenstraße. Gehen Sie rechts und gehen Sie geradeaus bis Hauptstraße und gehen Sie geradeaus nach Theater und gehen Sie links das ist Theatergasse gehen Sie geradeaus bis Marktplatz und endlich gehen Sie rechts und gehen Sie geradeaus, das ist Bürgerstraße.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich liebe... ich liebe nicht flamenco, aber ich liebe Volksmusik Folk mit F. Zum Beispiel? Keltische Musik.
 - Mögen Sie Jazz? Nein, ich glaube Jazz ist nicht schön.
 - Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Rockmusik und keltische Musik.
 - Welche Musik hören Sie nicht gerne? Sie hören nicht Reggeaton und Flamenco. Klassische Musik gefällt mir, aber ich höre nicht zu viel.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Zum Beispiel mein Sonntagstagesablauf: ich stehe um neun Uhr auf, weil ich lerne. Ich esse... ich trinke Milch und nachher ich lerne Programmierung oder andere Sachen wie eins.
 - Ich esse um halb zwei und nachher ich lerne wieder nach sechs oder sieben Uhr nachher ich surfe in der Web und die Essen und endlich und gehe mit meinen Freunden. Wenn ich gehe zurück ich schlafe.

Sujeto 12

1. Wortpaare:

- A)
Bass – Pass
trennen - drinnen
Kehle – Gel
grau – Kraut

B)

Made – Mathe

Motte – Mode

C)

gib – geben

D)

Pfeffer – Schnupfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

1. Von Montag bis Freitag.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.

D)

1. Stürz nicht hinab.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

(...)

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
 - Wo liegt das? Im Süden von Spanien... Europa.
 - Wo wohnen Sie? In Córdoba.
 - Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Diego Serrano Nummer einundzwanzig, fünf, drei.
 - Wie ist Ihre Telefonnummer? Sechs, drei, fünf, eins, zwei, drei, vier, neun, acht.
 - Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Valdecant, mit T, at, hotmail, Punkt, com.
 - Welche Sprachen sprechen Sie? Französisch, Englisch und Spanisch.
 - Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin geboren in Nürnberg, neunzehn Februar.
 - Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl Nummer zwei.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse. Gehen Sie geradeaus in Hauptstraße und wenn Sie ankommen zu Rathaus gehen Sie links und geradeaus nach Hotel.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Mögen Sie Volksmusik? Nein, ich mag nicht. Flamenco ja ein bisschen.
 - Mögen Sie Jazz? Nein, ich höre nicht diese Musik.
 - Welche Musik hören Sie gerne? Pop, spanische Musik und englische Musik.
 - Welche Musik hören Sie nicht gerne? Nicht gerne? Rock ich mag nicht. Rockmusik ich mag nicht.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Am Mittag ich sehe die Tv, Fernsehen
 - Am Nachmittag ich esse.
 - Am Abend ich gehe nach Hause meine Freundinnen.
 - In der Nacht gehe ich ins Bett.

Sujeto 13

1. Wortpaare:

A)

trennen – drinnen

grau – Kraut

kratzen – Glatze

C)

bleib – bleiben

gib – geben

D)

Pfeffer – Schnupfen

2. *Sätze:*

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

1. Stürz nicht hinab.
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

3. *Texte:*

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben»

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

(...) Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

(...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

E)

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. *Gespräch:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Spanien.
- Wo liegt das? Im Süden von Europa.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Neun, fünf, sieben, vier, eins, zehn, acht, eins.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Mary, Unterstrich, reader, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und ein bisschen Französisch und Deutsch.

- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Am einundzwanzigsten Februar.
- b) Bitte beschreiben Sie den Weg...
- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
 - ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind in Museumstraße gehen Sie geradeaus ungefähr fünfzig Meter denn gehen Sie rechts und überqueren Sie den Stadtplatz und den Park. Da ist die Hauptstraße gehen Sie links und dann gehen Sie geradeaus ungefähr zwei Meter... zweihundert Meter. Gehen Sie links da ist die Bahnhofstraße. Gehen Sie geradeaus und dann gehen Sie rechts. Da ist die Bürgerstraße und da ist das Rathaus.
- c) Über Musik sprechen:
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich mag lieber Rock und Pop.
- d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:
- Am Morgen stehe ich um sieben Uhr auf. Ich bereite das Frühstück. Dann gehe ich zum Bahnhof. Ich gehe zur Universität. Die Universität beginnt um neun Uhr und sie endet um ein Uhr.
 - Dann am Mittag esse ich und dann gehe ich zu Hause.
 - Und am Nachmittag lerne ich ein bisschen.
 - Und in der Nacht gehe ich zu schlafen... zu Bett um elf Uhr.

Sujeto 14

1. Wortpaare:

B)

Viper – Fibel

Macke – Magen

C)

bleib – bleiben

fremd – Fremde

Held – Helden

Vertrag – Verträge

D)

Panne – Pfanne

Pfeffer – Schnupfen

2. Sätze:

A)

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

3. *Texte:*

A)

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand. (...) Deshalb warten sie auf der Straße vor dem Theater, damit die Kinder sich noch austoben können, bevor sie dann wieder stillsitzen müssen.

E)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

4. *Gespräche:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Elanor, Unterstrich, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Englisch und Deutsch.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Gehen Sie rechts in Kirchgasse gehen Sie geradeaus und im Park gehen Sie links in Beethovenstraße gehen Sie rechts in Hauptstraße gehen Sie links und gehen Sie links auch und gehen Sie rechts in Bürgerstraße.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Jazz? Ja, aber nicht viel.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Rockmusik und Punkmusik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich frühstücke und ich gehe zur Universität.
- Am Mittag ich esse und ich studiere... ich lerne.
- Am Nachmittag ich gehe zum Deutschkurs.
- Am Abend gehe ich nach Hause und ich esse.
- In der Nacht ich gehe ins Bett und ich lese.

Sujeto 15

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass
Plus – Bluse
grau – Kraut
kratzen – Glatze

C)

gib – geben

D)

Pflege – Karpfen

2. Sätze:

A)

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

2. Am Dienstag oder Samstag.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.

C)

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

(...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. (...) Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest!

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Ich heiße Rafael, mein Familienname ist Infantes.
- Wie ist Ihre Adresse? Die Adresse ist Manuel Fuentes Bocanegra Straße vier.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Die Telefonnummer ist sechs, sieben, acht, zwei, fünf, drei, fünf, vier, zwei, vier.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Die e-Mail Adresse ist Rafael, Punkt, Infantes, at, uco, Punkt, es.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch und Englisch und ein bisschen Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin die erste Februar neunzehnhundertsiebenundsechzig.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist Nummer drei.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Wir sind hier in Museumstraße gehen Sie rechts Kirchstraße dann kommt Stadtplatz gehen Sie bis Beethovenstraße und dann geradeaus bis Hauptstraße. In Hauptstraße gehen Sie links ungefähr hundert Meter und dann finden Sie Bahnhofstraße dann gehen Sie links in Bahnhofstraße dann gehen Sie ungefähr fünfzig Meter und rechts ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Nein, ich mag nicht Volksmusik. Ich finde langweilig.
- Mögen Sie Jazz? Ja, ich mag... ich finde Jazz gut.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre gerne Popmusik und Rockmusik. Ich finde Popmusik spitze.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich höre nicht gerne Volksmusik und spanische Musik, copla. Und klassische Musik? Ich finde gut oder ich höre ein bisschen klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen um sieben Uhr stehe ich auf. Ich frühstücke und höre Radio. Um acht Uhr fahre ich ins Büro und ich arbeite von acht Uhr bis drei Uhr am Nachmittag.

Von halb vier bis vier esse ich und dann sehe ich fern. Um sieben Uhr gehe ich zur Uni und ich komme nach Hause zurück und ich esse am Abend. Und dann schlafe ich um zwölf Uhr.

Sujeto 16

1. Wortpaare:

A)
grau – Kraut

C)
bleib – bleiben
gib – geben

2. Sätze:

A)
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)
2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)
«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

(...) Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)
Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)
Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.
Er legt seine Geige in den Geigenkasten. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Mein Name ist Abel. Und der Familienname? Mein Familienname ist Funcia.
- Wie ist Ihre Adresse? Von Córdoba? Meine Adresse ist Menéndez Pidal Straße keine Nummer La Asunción Studentenheim.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, neun, neun, acht, eins, null, eins, acht, eins.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? abel, fs, zweiundzwanzig, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, Deutsch und Englisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Ich bin in Málaga geboren, die fünfte Oktober.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Okay, Sie sind in Museumstraße, gehen Sie rechts und Sie gehen zu die Park denn gehen Sie links und dann rechts und du... Sie gehen zu Hauptstraße. Denn gehen Sie links und die zweite Straße gehen Sie links auch und denn gehen Sie rechts.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Jazz? Ja, ich liebe Jazz.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Flamenco. Und klassische Musik? Ich liebe klassische Musik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Mittag ich gehe zu die Klasse.
- Und in der Nacht ich gehe zu die Bett... ins Bett.

Sujeto 17

1. Wortpaare:

A)

Bass – Pass

Plus – Bluse

Daumen – taumeln

B)

Lappen – laben

Liebe – Lippe

Viper – Fibel

Made – Mathe

C)

bleib – bleiben

Held – Helden

gib – geben

D)

Pfeffer – Schnupfen

Pflege – Karpfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
2. Täglich eine Tasse Tee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.
4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

C)

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.
4. Sie müssen abfahren.

3. Texte:

A)

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus La Rambla.
- Wo liegt das? Ist in der Nähe von Córdoba, vierzig Kilometer mehr oder weniger.
- Wie ist Ihre Adresse? In Córdoba ist Straße Reyes Católicos und der Nummer ist achtzehn.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Der Handy oder? Null, fünf, sieben, sechs, acht, vier, fünf, eins, vier.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? alberjudini, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche ein bisschen Deutsch, ein bisschen Englisch, ein bisschen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Esperanto und Spanisch auch.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Du gehst... gehen Sie erste Straße rechts in der Stadtplan die zweite Straße links und in der Beethovenstraße rechts in... und Hauptstraße links und die zweite Straße links in die Ecke oder an der Ecke.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Jazz? Auch mir gefällt Jazz auch.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich denke Flamenco und Reggae und R&B.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen ich gehe nach Universität.
- Am Mittag ich nehme mein Frühstück ein Kaffee mit Brot und ein bisschen Butter.
- Am Nachmittag ich komme zurück nach meine Wohnung und ich nehme mein Abendessen.
- Am Abend ich studiere... ich lerne und ich gehe nach Ucoidiomas für Deutsch und Englisch lernen.
- In der Nacht ich komme zurück wieder in meine Wohnung und ich Abendessen und ich schlafe.

Sujeto 18

1. Wortpaare:

A)

grau – Kraut
kratzen – Glatze

B)

Feder – Vetter

C)

Gebiet – Abschied

Tätigkeit – Bescheid

Scheck – Beleg

bleib – bleiben

Held – Helden

Vertrag – Verträge

E)

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

3. Texte:

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

(...) Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitrontee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

(...) Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. (...) Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Woher kommen Sie? Ich komme aus Córdoba.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Ist neun, fünf, sieben, vier, acht, sieben, neun, sieben, neun, sieben, vier.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Französisch, Deutsch, Englisch und Spanisch auch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? In neunzehnten November, am neunzehnten November.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Erst ich muss oder du musst links gehen... rechts gehen zum Stadtplatz passiert. Denn links gehen und zwischen die Park gehen zum Hauptstraße und die zwischen das Ende... das letzte Straße links du musst links gehen.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Nicht viel, ich... nein.
- Mögen Sie Jazz? Jazz, das Spiel? Nicht auch... auch nicht.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre englische Musik gerne. Spanische nicht? Fast nicht und ich höre moderne Musik lieber.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Nicht gerne? Klassische Musik und unsere Musik, es ist spanische Volksmusik.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

- Am Morgen stehe ich auf am fast Mittag. Ja, ich kann nicht zur Uni gehen bis vier. So, ich stehe auf und esse, denn ich zur Uni gehe. Ich bleibe in Uni fünf Uhren... fünf Stunden. Und ich... denn ich treffe mit Freunden oder ich gehe zum Kino. Denn ich esse noch einmal und ich spiele der Computer welche Stunden und ich gehe zum Bett.

Sujeto 19

1. Wortpaare:

B)

Viper – Fibel

C)

Typ – Betrieb

bleib – bleiben

2. *Sätze:*

A)

5. Das **P**aradies hat seinen Preis.

B)

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

6. Gib mir bitte die Hand.

3. *Texte:*

A)

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach **P**ortugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

B)

Im Deutschen Theater tanzen typisch indonesische Tänzerinnen und Tänzer.

C)

Das **K**onzert war ein riesiger Kunstgenuss.

4. *Gespräch:*

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche zuerst Spanisch, Englisch und ein bisschen Deutsch.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist sechs Nummer.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Okay, also zuerst gehen Sie rechts, dann sind Sie am Stadtplatz und können Sie links gehen zweite Straße glaube ich und dann gehen Sie rechts immer geradeaus und links und danach die zweite Straße links wieder und dann rechts gehen und Sie sind am Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Welche Musik hören Sie gerne? Ich möchte lieber Popmusik zum Beispiel. Auf Deutsch, Englisch oder...? Auf Englisch und Spanisch, ich höre ein bisschen Deutsch Popmusik, aber nur einige Lieder.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich mag nicht klassische Musik. Nicht Heavy, Rockmusik? Auch nicht.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Okay, am Morgen stehe ich auf und dann habe ich gefrühstückt und dann wasche ich mein Gesicht und dann gehe ich nach... ich gehe zur Uni. Ich nehme den Zug und ich habe Unterricht und um zwei ... nee um zwei nee am elf Uhr sehe ich und dann am neun

Uhr oder so ich gehe nach Hause und dann sehe ich Fernsehen und am zwölf Uhr oder so gehe ich ins Bett.

Sujeto 20

1. Wortpaare:

C)

bleib – bleiben

D)

Pflege – Karpfen

2. Sätze:

A)

1. Bitte keinen kalten Kaffee trinken.
3. Torte und Kuchen machen krank, Tanz und Theater sind gesund.
4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.
5. Das Paradies hat seinen Preis.
6. Der Koch kommt mit einer Kiste Kirschen in die Küche.

B)

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.
5. Freitag ist ein halb freier Tag.
6. Gib mir bitte die Hand.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!
5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!
7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Da gehen Sie bitte in ein Schreibwarengeschäft», beantwortet der Postbeamte die Frage.

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

Sabine überlegt, ob sie welches braucht. Blaues und gelbes Papier passt nicht zu ihrem Typ. Aber buntes Papier liebt sie. Sie bezahlt per Postbarscheck.

B)

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

Er legt seine Geige in den Geigenkasten. Das kostbare Stück ist von ausgezeichnetem Klang. Keiner konnte so gute Geigen bauen wie Stradivarius. Gegenwärtig kosten seine Geigen viel Geld. Kaum ein Geigenkünstler kann für diese Beträge aufkommen.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

E)

Es wäre schön, wenn wir uns auf dem Festplatz sehen könnten.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist v, drei, zwei, f, e, v, a, j, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Spanisch, ich spreche ein bisschen Deutsch und Englisch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Am sechsundzwanzigsten Mai... okay.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist fünf.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Okay, wir sind in Museumstraße dann gehen rechts zum Kirchgasse und gehen geradeaus zum Stadtplatz. In Stadtplatz gehen Sie links zum Beethovenstraße, dann gehen geradeaus zum Hauptstraße und dann gehen zu die Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, aber zum Beispiel el Barrio zum Beispiel Estopa ist not Volksmusik... es ist not typisch Volksmusik, aber es ist eine Fusion.
- Mögen Sie Jazz? Nein, ich möge nicht Jazz.
- Welche Musik hören Sie gerne? Ich höre Estopa ist eine Fusion Volksmusik, el Barrio und Velasco. Vor allem spanische Musik? Ja. Englische Musik magst du nicht? Ja, zum Beispiel the Afraid, a bit of Limp Bizkit.
- Welche Musik hören Sie nicht gerne? Ich möge nicht Jazz und Volksmusik. Und mögen Sie klassische Musik? Ja, wenn ich studiere ja.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Am Morgen gehe ich zum Rabanales dann ich ... in der Laboratory. Am Mittag gehe ich zu meinem Haus ich esse und dann am Abend ich gehe auch zu Rabanales und in der Nacht ich studiere ein bisschen.

Sujeto 21

1. Wortpaare:

A)

trennen – drinnen

kratzen – Glatze

C)

Gebiet – Abschied

Scheck – Beleg

bleib – bleiben

Held – Helden

D)

Pfeffer – Schnupfen

Pflege – Karpfen

Kampf – Pflege

E)

Wasser – Vase – Warze

Kissen – sitzen – Skizze

2. Sätze:

A)

2. Täglich eine Tasse Tee trinken.

4. Bitte eine Pizza mit Paprika und Pommes Frites.

5. Das Paradies hat seinen Preis.

B)

1. Von Montag bis Freitag.

2. Am Dienstag oder Samstag.

3. Am Montag habe ich Urlaub.

4. Der Sonntag ist ab und zu frei.

5. Freitag ist ein halb freier Tag.

6. Gib mir bitte die Hand.

C)

1. Sie betupfen die Wunde.

3. Der Karpfen schmeckt sehr gut.

D)

2. Setz dich zurück auf deinen Platz!

5. Nütz die Zeit, die dir noch bleibt!

7. Die Zeile ist zu kurz.

3. Texte:

A)

Auf der Post

«Ich habe eine Bitte: Dieses Päckchen soll nach Portugal. Brauche ich dazu braunes Packpapier?»

«Am Berliner Platz bekommen Sie braunes Packpapier so viel sie brauchen. Die haben auch Luftpostpapier in allen Farben.»

B)

Tante Trude kauft mit den Kindern Karten für die Nachmittagsvorstellung.

Sie trägt eine Tüte in der Hand, darin hat sie Zitronentee, belegte Brote und Taschentücher für die Kinder.

C)

Das Konzert war ein riesiger Kunstgenuss.

D)

Die Physik hat festgestellt: Vier Pfund Wolle wiegen so viel wie vier Pfund Watte.

E)

Eine Anzeige in der Südzeitung:

Kommen Sie zum Sommernachtsfest! Es gibt Musik, Tanz und Gesang und sonst noch sehr viel Spaß.

4. Gespräch:

a) Bitte stellen Sie sich vor:

- Wie heißen Sie? Hallo, ich heiße Maria .Und der Familienname? Mein Familienname ist Fernández.
- Wo liegt das? Spanien ist aus Süden von Europa.
- Wie ist Ihre Adresse? Meine Adresse ist Avenue Almogávares siebenundzwanzig, sechs.
- Wie ist Ihre Telefonnummer? Meine Telefonnummer ist sechs, drei, sechs, neun, eins, drei, zwei, drei, zwei.
- Wie ist Ihre e-Mail Adresse? Meine e-Mail Adresse ist m, e, r, y, Unterstrich, o, d, u, at, hotmail, Punkt, com.
- Welche Sprachen sprechen Sie? Ich spreche Englisch, Französisch und Deutschland... Deutsch.
- Wann sind Sie geboren? Wann haben Sie Geburtstag? Mein Geburtstag ist vierundzwanzigsten von Dezember.
- Was ist Ihre Glückszahl? Meine Glückszahl ist neun.

b) Bitte beschreiben Sie den Weg...

- ... vom Kino bis zum Hotel in der Schlossgasse.
- ... vom Museum bis zum Rathaus. Ja, du bist in Museumstraße, gehen Sie links von Kirchgasse immer geradeaus bis zum Stadtplatz. Hier immer geradeaus bis zur Park. Hier gehen Sie links zwischen die Beethovenstraße. In die

Beethovenstraße immer rechts Hauptstraße, hier gehen Sie links bis zum Theater und dann gegenüber ist Rathaus.

c) Über Musik sprechen:

- Mögen Sie Volksmusik? Ja, ich mag all types vom Musik Klassik, Flamenco, Musik in Englisch all the types.

d) Beschreiben Sie bitte Ihren Tagesablauf:

Ja, am Morgen ich esse a glass von Milch und Toast mit Marmelade und Schokolade immer in mein Haus mit meiner Mutter um sieben halb. Am Nacht ich gehe zur Straße mit meiner Freundin. Am Mittag drei halb ich esse mit meiner Familie. Am Nachmittag ich habe in meinem Haus studiere... lerne und ich höre Musik. Am Abend ich gehe die Straße mit meiner Freundin oder ich gehe zum Kino. Und in der Nacht ich gehe zu meinem Haus mit meiner Mutter und esse Abend um neun halb.