

## EL CONCEPTO DE FONEMA EN LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACION

HIRÁM VIVANCO

Universidad de Chile  
Pontificia Universidad Católica

1.0.0. Pareciera no haber discusión acerca del concepto de fonema entre quienes aplican la teoría fonética y fonológica a la enseñanza de una lengua extranjera.

En general, se sostiene que la enseñanza de la pronunciación debe limitarse a un manejo de los sonidos a nivel fonémico cuando el propósito de la enseñanza es la inteligibilidad. Tal es el caso en la educación secundaria cuando se necesita una lengua extranjera para propósitos específicos. Las variantes alofónicas quedan relegadas a un segundo plano y serán consideradas sólo en cursos de fonética para especialistas en la lengua extranjera, como es el caso de quienes se preparan para enseñarla en el futuro.

1.1.0. Las diversas teorías fonológicas proporcionan suficiente información como para que el “fonetista pedagógico” derive de ellas conclusiones aplicables en la sala de clases. He empleado el término “fonetista pedagógico” siguiendo la distinción entre gramáticas formales y gramáticas pedagógicas<sup>1</sup>, para distinguir los enfoques teóricos, que no pretenden más (ni menos) que lograr una descripción eficiente de los hechos lingüísticos, de la aplicación de estas teorías a hechos concretos y prácticos.

Un teórico de la lingüística como Noam Chomsky, lo señala muy claramente:

“los profesores, en particular, tienen la responsabilidad de asegurarse de que las ideas y proposiciones sean evaluadas según sus méritos y no sean aceptadas sobre la base de la autoridad, real o supuesta. El campo de la enseñanza de lenguas no es una excepción. Es posible —aun probable— que los principios de la psicología y de la lingüística, y la investigación en estas disciplinas, puedan proporcionar conocimientos (“insights”) útiles para el profesor de lenguas. Pero esto debe ser demostrado y no puede ser

<sup>1</sup>Con respecto a gramáticas pedagógicas y formales, ver Allen y Van Buren, 1971; Candlin, 1972; Corder, 1973; Allen, 1974; Jury, 1975.

supuesto. Es el profesor mismo quien debe validar o rechazar cualquier proposición específica” (Chomsky, 1966:155).

Según su propia denominación, cabe distinguir una gramática *lingüística* y otra *pedagógica*.

1.2.0. En el ámbito de la aplicación de la teoría es posible recurrir a diversos enfoques, que pueden ser teóricamente contradictorios entre sí, para lograr un propósito didáctico determinado.

Esta posición ecléctica permite al lingüista aplicado y al profesor servirse de las más variadas teorías, sin abrazar una de ellas en particular, recogiendo lo que éstas puedan proporcionarle sin temor de ser calificado de inconsecuente.

Retornemos al campo de la enseñanza de la pronunciación. Decíamos que, según los objetivos de sus alumnos, el profesor se preocupará de obtener un dominio de los sonidos a nivel fonémico o a nivel fonético (alofónico).

Así las cosas, pareciera no haber más que un problema de elección entre las alternativas presentadas. Pero, lamentablemente, el panorama no es tan simple.

2.0.0. En primer lugar, hay que determinar qué entendemos por nivel fonémico y por nivel fonético. El problema radica, fundamentalmente, en el concepto de fonema que manejemos.

Si tratamos de resumir los diversos puntos de vista que se han utilizado en fonología, llegamos a los siguientes enfoques del concepto de fonema.

2.1.0. El punto de vista *físico*, sostenido básicamente por el fonetista británico Daniel Jones y expuesto en su libro *The Phoneme: Its Nature and Use*. Para este autor, el fonema es una familia de sonidos fonéticamente similares, esto es “relacionados en carácter” (Jones, 1950:10). Un miembro de esta familia, un alófono, no puede encontrarse en el mismo contexto fonético de cualquier otro miembro de la misma familia, lo que se conoce como *distribución complementaria*. Para los seguidores de esta corriente, el símbolo fonético que denota al alófono característico o más frecuente es el que se emplea para simbolizar al fonema (Peterson, 1968:162). Los alófonos se agrupan de acuerdo a criterios exclusivamente fonéticos. El hecho de que el intercambio de fonemas produzca cambios de significado (al intercambiar /p/ por /k/ en el contexto /\_asa/ cambiamos el significado de “pasa” por el de “casa”) es una consecuencia de la definición del fonema y no su base, como puede observarse en el enfoque siguiente:

2.2.0. El punto de vista *funcional* parte de la consideración del fonema como la unidad de sonido mínima por medio de la cual podemos diferenciar significados (Bloomfield, 1933:79). Los funcionalistas no hablan de fonemas como sonidos o familias de sonidos, por cuanto sólo algunos de los rasgos fonéticos son los que

permiten las diferenciaciones distintivas. En el ejemplo dado anteriormente, es la oposición de los rasgos *bilabial* vs. *velar* la que distingue “pasa” de “casa”.

2.3.0. El enfoque *mentalista* o *psicológico*, que considera al fonema como un sonido ideal, parte con el lingüista polaco Jan Baudouin de Courtenay, en cuyas ideas se inspirara originalmente Daniel Jones (Jones, 1962). Según este enfoque, los hablantes apuntan hacia la realización de este sonido ideal, que siempre se efectúa de manera diferente. No hay una repetición, ni siquiera por parte de un mismo hablante, en dos momentos consecutivos, que sea igual a una forma anterior.

2.4.0. El punto de vista *abstracto*, llamado *algebraico* por Jakobson y Halle (1968:419), considera, por otra parte, que los fonemas son esencialmente independientes de las propiedades fonéticas asociadas con ellos. Para quienes sostienen esta posición, hay criterios de tipo no fonético que pueden usarse para asignar ciertos sonidos a un fonema determinado. Los elementos distintivos pudieran no tener una interpretación directa en términos de mecanismos articulatorios, acústicos, etc. (Anderson, 1980:42). Este enfoque tiene como su representante más destacado a Louis Hjelmslev.

2.5.0. Estos cuatro puntos de vista no son exhaustivos ni tampoco están claramente delimitados. Podría decirse que cada estudioso de la fonología tiene un enfoque propio que puede acercarse en mayor o menor grado a una de las cuatro tendencias identificadas por Fudge (1970). Sólo agregaremos otra posición, que al decir de Jakobson y Halle es la *ficcionalista*, elaborada por Twaddell en 1935, pero que de tiempo en tiempo se refleja en el trabajo de diversos fonólogos. El fonema es, en este caso, una ficción, tal como lo es un morfema, una palabra, una oración, el lenguaje, etcétera.

2.6.0. Y no olvidemos que para la gramática generativo-transformacional el fonema como tal no existe. Encontramos, eso sí, representaciones fonológicas en el componente fonológico de una gramática, el que para Chomsky es puramente interpretativo (Chomsky, 1965:141). Este componente fonológico recibe una interpretación fonética por medio de reglas ad hoc. Para Chomsky,

“es necesario considerar a cada unidad fonológica como un conjunto de rasgos, y diseñar el componente fonológico de tal manera que cada regla se aplique a todos los segmentos que contengan un cierto rasgo o constelación de rasgos” (1965:80).

Las representaciones fonológicas no corresponden a la imagen acústica de De Saussure. Así, una representación fonológica en el lexicon deberá ser lo suficientemente amplia (o profunda) como para dar origen a diversas interpretaciones fonéticas. El radical de “decir” debe ser tan amplio (o general) como para generar las interpretaciones fonéticas [dis], [diç], [diy], [ditʃ], necesarias para pronunciar “dice”, “dije”, “digo”, “dicho”, por ejemplo.

2.7.0. No es el momento de tomar partido por alguno de estos enfoques, ni tampoco nos parece pertinente hacerlo, por cuanto estamos enfocando el problema de acuerdo a su aplicabilidad a la enseñanza de la pronunciación, esto es, como “fonetistas pedagógicos”.

Señalaremos, eso sí, algunos aspectos que son de interés, prescindiendo de su pertenencia a cualquiera de las posiciones esbozadas anteriormente.

2.7.1. Para todos los fonólogos, un problema insoslayable ha sido la indivisibilidad del flujo de lenguaje en unidades. Puede aseverarse que no hay límites definidos que nos permitan separar las unidades de sonido de una expresión dada. El flujo del habla es una entidad continua, y si se la segmenta en elementos sonoros individuales, los elementos aislados proporcionarán una impresión distorsionada y no característica del flujo. No hay límites definidos entre los elementos que pudiéramos extraer del flujo del habla ya que cada uno está influido por los elementos vecinos (Winckel, 1968:25).

Pero todas las descripciones lingüísticas implican algún tipo de segmentación por cuanto distinguen entre una infinidad de oraciones posibles (si se trata de una descripción a nivel sintáctico) al especificar diferentes ordenaciones de un número pequeño de unidades discretas. Este mismo problema surge cada vez que tratamos de explicar lo que sucede al yuxtaponer segmentos del tamaño de un fonema, de una sílaba o de cualquier otra unidad. Ladefoged señala una posible solución, que consistiría en

“especificar la forma ideal o meta para cada unidad (o, más precisamente, para cada categoría dentro de cada unidad), y entonces proporcionar una regla o conjunto de reglas que especificarán el grado en que nos alejamos de esa meta debido a la influencia de ítemes adyacentes” (1972:276).

Más adelante, en la Sección 4., veremos que esta posición tiene incidencia en los aspectos pedagógicos de la enseñanza de la pronunciación y, en especial, de la discriminación auditiva en contexto.

2.7.2. La influencia recíproca entre los segmentos es lo que Baudouin de Courtenay (1895) llamaba “efectos antropofónicos en el lenguaje”. Estos efectos operan generalmente fuera de nuestro reconocimiento y, lo que es más importante, sin estar determinados por la gramática de una lengua particular. Se trata de variaciones mecánicas, de facilitación de una articulación, y, por lo tanto, tienen carácter universal<sup>2</sup>. La velarización de [n] antes de consonante velar es un ejemplo que se da en prácticamente todas las lenguas. Este, y otros muchos ejemplos, son descri-

<sup>2</sup>Sobre la universalidad de este fenómeno, Saussure señala: “si hay algo en el fenómeno de la fonación con carácter universal que se anuncie como superior a todas las diversidades locales de los fonemas, es sin duda esta mecánica regulada de que acabamos de hablar” (1945:108).



tos como casos de *asimilación* o *similitud* por casi todos los fonetistas. Al respecto, Anderson menciona el alargamiento vocálico antes de obstruyentes sonoras, que se encuentra en numerosas lenguas no relacionadas entre sí (1980:57). Ladefoged (1972:280; 1975:48) emplea el término *coarticulación* para referirse al traslapeo de articulaciones adyacentes, ejemplificando con la dentalización de las oclusivas alveolares cuando aparecen antes de una fricativa dental, como en “width” o “eighth”, la palatalización de /k/ y /g/ ante una vocal anterior, etcétera.

El término *coarticulación* es empleado también por los terapeutas del lenguaje, como es el caso de Winitz (1975:75-76), quien lo distingue de *asimilación*. Considera que el término tradicional (*asimilación*) tiene una aplicación más lingüística, y se usa en especial para referirse a alteraciones fonéticas. *Coarticulación*, por otra parte, es más usado en el campo de la fonética acústica y fisiológica, refiriéndose directamente al papel del proceso motor del habla. Ya nadie discute que los sonidos se producen paralelamente, a lo que McDonald (1964) se refirió como movimientos articulatorios que se traslapan o superponen. La transmisión paralela significa que las características acústicas de más de un sonido se dan en el mismo intervalo y no de manera secuencial<sup>3</sup>.

Los fonetistas han sugerido que los hablantes no podrían procesar el habla tan rápidamente como lo hacen (unos 15 a 20 fonemas por segundo), si la transmisión fonémica no fuera en paralelo. La transmisión paralela más que duplica la velocidad con que pueden identificarse los fonemas (Winitz, 1975:76). Se ha obtenido evidencia perceptiva que demuestra que los oyentes pueden detectar fonemas vecinos antes de su producción. Tal es el caso de Ali et al. (1971), quienes encontraron que los oyentes podían identificar con facilidad si una vocal era seguida de una consonante nasal o no, una vez suprimida esta consonante por medios electrónicos. Winitz, Scheib y Reeds (1973), por otra parte, llegaron a la conclusión de que los oyentes podían identificar la vocal siguiente a partir de la aspiración de la consonante oclusiva que la precedía. Los oyentes sólo oían las porciones consonánticas y, sin embargo, podían identificar las vocales suprimidas.

La influencia de un sonido sobre otro puede efectuarse en dos direcciones.

i) Un elemento puede afectar al siguiente, lo que tradicionalmente se llama *asimilación progresiva* (Jones, 1962:228; Abercrombie, 1967:134), de izquierda a

<sup>3</sup>Esto no contradice a De Saussure cuando postula el principio del carácter lineal del significante. El autor suizo estaba perfectamente consciente del problema de la coarticulación, cuando dice, por ejemplo: “en el estudio de los sonidos aislados, basta con consignar la posición de los órganos: la cualidad acústica del fonema no entra en cuenta: está fijada por el oído; en cuanto a la articulación, hay libertad completa para producirla a gusto. Pero en cuanto se trata de pronunciar dos sonidos combinados, la cuestión es menos sencilla. Ahora se está obligado a tener en cuenta la discordancia posible entre el efecto buscado y el producido; no siempre nos es posible pronunciar lo que nos hemos propuesto. La posibilidad de ligar especies fonológicas está limitada por la posibilidad de ligar movimientos articulatorios, para terminar señalando: “un grupo binario implica cierto número de elementos mecánicos y acústicos que se condicionan recíprocamente” (1945:107-108).

*derecha* (Winitz, 1975:77) o *perseverante* (Ladefoged, 1975:92), como al afonizarse una [r] o [l] después de una oclusiva áfona aspirada en inglés, o al transformarse [j] en [ʃ] después de una [t] en esta misma lengua, como en “don’t you”, fenómeno que también ha ocurrido en la evolución de esta lengua, como es el caso en “question”, “nature”, etcétera.

ii) Un elemento puede afectar al que lo precede, fenómeno denominado frecuentemente *asimilación regresiva* (Jones, 1962:228; Abercrombie, 1967:134), *de derecha a izquierda* (Winitz, 1975:77) o *anticipatoria* (Ladefoged, 1975:92; Abercrombie, 1967:134). Tal es el caso de la influencia del punto de articulación de una consonante sobre una [n] que la precede, la que adquirirá dicho punto de articulación. Así, en español como en inglés, la [n] se hará bilabial antes de [p] o [b], por ejemplo.

iii) Un sonido puede afectar a otro (u otros) que se encuentra(n) no necesariamente en contacto con él, esto es, no inmediatamente antes o después. En este caso puede hablarse de *asimilación a distancia* (Brosnahan y Malmberg, 1970:134; Sommerstein, 1977:251). Una experiencia realizada por Daniloff y Moll (1968) demuestra que el redondeamiento de los labios comienza con bastante anticipación a la articulación misma de la vocal [u]. Es bien sabido que la [t] que precede a la vocal en las palabras “té” y “tú” se pronuncia con diferente forma de labios, lo que constituye un caso de asimilación regresiva, por tratarse de sonidos en contacto. Pero Daniloff y Moll, empleando cinerradiografía, encontraron que el efecto del redondeamiento afectaba también a otros fonemas anteriores y no en contacto con la vocal redondeada. A continuación se entregan ejemplos de algunas expresiones en que se señala con una ↑ el símbolo que representa al sonido en que empieza a observarse redondeamiento de los labios producido por la vocal [u:] “less true” /lestru:/; “since true” /sɪntru:/; “construe” /kɔnstru:/

↑                                      ↑                                      ↑

Estos investigadores obtuvieron dos interesantes conclusiones:

1. Que la coarticulación de labios redondeados puede extenderse hasta a cuatro sonidos; y 2. Que la presencia de límites de palabra o de sílaba no afectó el comienzo del redondeamiento de los labios.

Un tipo de asimilación a distancia lo constituyen las *armonías vocálicas* y las *consonánticas*. A su vez, el *umlaut* o *metafonía* es un ejemplo de armonía vocálica.

Este fenómeno de la asimilación o coarticulación presenta problemas cuando se trata de determinar el status fonémico de los segmentos resultantes de este cambio fonético. Surge el traslape o superposición de fonemas, lo que la fonología tradicional denomina neutralización y solucióna con la postulación de un archifonema, que reúne las características compartidas por los fonemas que se neutralizan. Tal es el caso de la falta de contraste entre /m/ y /n/ antes de una consonante bilabial, en que la única realización fonética es [m]. Resulta difícil asignar esta [m] a

/m/ o /n/ y la decisión sólo podría ser arbitraria. A veces nos dejamos influir por la ortografía y asignamos la [m] de "imposible" a /m/, desconociendo que la grafía "m" no hace sino reflejar la pronunciación que el prefijo "in-" asume antes de una bilabial. Igualmente asignamos la [m] de "en Perú" a /n/. Pero esto es absolutamente arbitrario, tal vez una consecuencia de la percepción de la grafía, y no puede adoptarse como criterio científico. La solución que recurre al empleo de un archifonema /N/ es mucho más satisfactoria. La fonología generativa, por otra parte, plantea una representación fonológica que incluye los rasgos distintivos [+consonante, +nasal, +sonora], dejando el rasgo correspondiente al punto de articulación condicionado al de la consonante que sigue (ver Vivanco, 1981).

Este punto nos lleva a considerar, por ejemplo, el status fonémico de [d] o [t] en las formas verbales inglesas "loved" y "worked", por ejemplo. Tradicionalmente se las considera realizaciones de dos fonemas, /d/ y /t/. Pero sucede que, como pronunciaciones del morfema de tiempo pasado o participio pasado, no pueden contrastar, por lo que un funcionalista tendría que asignarlas a un mismo fonema por encontrarse en un tipo de distribución complementaria. Pero, por contrastar en otros entornos ("dell"- "tell", por ejemplo) y tener, por lo tanto, status fonémico, no cabe otra solución que la postulación de un archifonema. No obstante, hay que hacer notar que esta neutralización de /d/ y /t/ sólo se da cuando se trata del morfema "-ed", que es un hecho morfosintáctico. La fonología tradicional admite la utilización de los conceptos de neutralización y de archifonema dentro de un análisis fonológico que prescinde de consideraciones extrafonológicas. No es posible utilizarlos en este caso, por lo tanto. Nóis parece útil recurrir, entonces, a la fonología generativa, para la cual la realización [t] o [d] es simplemente el resultado de la aplicación de una regla fonológica que asigna el rasgo [ $\pm$ sonoro] a la oclusiva alveolar que se encuentra en la representación fonológica. Parece justificarse, así, la prescindencia del concepto de fonema por parte de la fonología generativa<sup>4</sup>. Otro ejemplo que puede ser solucionado de la misma forma (y aun con la misma regla, si la formalizamos adecuadamente) es la pronunciación [s] o [z] del morfema de pluralidad, del genitivo y de la tercera persona singular del indicativo, que depende de la sonoridad del sonido que lo precede.

2.7.3. Volviendo al problema de la segmentación de una expresión en sus unidades constitutivas, pareciera fácil aislar los elementos fónicos de una palabra como "masa", la que podríamos decir que consta de 4 unidades, m - a - s - a. Pero, ¿es igualmente simple decidir cuántas unidades componen la palabra "miel"? Para algunos serán 4: m - i - e - l. Para otros, solamente 3: m - ie - l. Aun los que

<sup>4</sup>Al respecto Wingate dice: "los conceptos gemelos de *neutralización* y *archifonema*, tan importantes para los fonólogos de Praga de hace 50 años, han sido tan alterados en la teoría de la fonología generativa que Trubetzkoy los encontraría irreconocibles. Claramente, esa metamorfosis refleja la redefinición del fonema como una entidad que incorpora información morfológica como también contraste fonético (1982:1).

distinguen 4 unidades encontrarán muy difícil, por no decir imposible, determinar dónde termina la - i - y dónde comienza la - e -. Más que una secuencia i + e tendremos que decir que se trata de un continuo, de una i que gradualmente deviene e. En consecuencia, la representación simbólica - ie - es artificial o, por lo menos, no refleja lo que sucede en la realidad.

Esta segmentación arbitraria está determinada por diferentes factores. Uno de los más influyentes es la grafía. El hecho de tener dos letras para escribir el elemento vocálico en "miel" nos predispone a encontrar dos unidades fónicas. Otro factor es la imagen acústica que tenemos de un sonido. Así, las letras "ch" del español se interpretan como una unidad fónica, que para algunos hablantes será [tʃ] y para otros [ʃ]. Esta unidad fónica es identificada por un hablante-oyente hispano como *un* sonido por razones tanto funcionales como abstractas. Esta unidad contrasta funcionalmente con /p/ en "Pancho", con /r/ en "rancho", con /s/ en Sancho, con /g/ en "gancho", etc., por lo que en nuestra lengua pasa a tener el carácter de fonema, prescindiendo de su realización fonética [tʃ] o [ʃ]. La simbología, sin embargo, recurre a dos elementos para representar al primer alófono y a uno para representar al segundo. Puede argumentarse que la primera representación no es muy satisfactoria, pues se trata de *una* africada, para lo cual bien podría emplearse *un* símbolo. Esto es lo que hacen los fonólogos norteamericanos, principalmente, cuando emplean [tʃ] en vez de [tʃ]. Pero no hacen lo mismo cuando se trata de la africada [tʃ] en "tree", "true" o "train", que es tan africada como [tʃ]. ¿Qué sucede, entonces? De hecho hay contraste entre [tʃ] y [tʃ] en "chain" y "train", por lo que un funcionalista podría argumentar que ambas tienen un mismo status fonémico. Pero un mentalista diría que el hablante-oyente de habla inglesa tiene una imagen acústica diferente en cada caso: [tʃ] representa una unidad indivisible, mientras que [tʃ] se "siente" como un compuesto de t+r, tal como en "cream" o en "pride", en que se interpreta la combinación consonántica inicial como formada por k+r y p+r, respectivamente.

Sin embargo, una misma secuencia de sonidos puede ser interpretada por los oyentes tanto como una unidad a la vez que como dos sonidos. Tal es el caso de las unidades t y f en

1. why choose; y en
2. white shoes.

En un plano de segmentación más general, que podríamos llamar "no fonético" (por no usar el término "fonémico"), ambas expresiones se transcriben wɔɪtʃu:z. El hablante nativo, más bien el oyente nativo, distingue, sin embargo, 1. de 2. Sus realizaciones fonéticas no son idénticas. En 1. [t] y [ʃ] se encuentran en la misma sílaba, mientras que en 2. se hallan en sílabas diferentes. En el primer caso se interpretan como una unidad, la africada [tʃ], mientras que en el segundo se interpretan como dos elementos, la oclusiva alveolar áfona no realizada (incompleta, o implosiva según los fonólogos peninsulares) [t<sup>o</sup>] y la fricativa [ʃ].

2.7.4. Nos parece que el problema radica fundamentalmente en los diferentes niveles de representación de los sonidos. Hay ciertos fenómenos que permanecen ocultos en un determinado nivel, pero que se hacen presente en otro (el caso de "why choose-white shoes" o de "nitrate-night rate", por ejemplo). Es necesario destacar que, históricamente, los lingüistas han estado de acuerdo en que las representaciones fonéticas no pueden ser igualadas a los registros físicos de la señal del habla, ya que toda la investigación fonética experimental e instrumental ha demostrado que no hay dos expresiones que sean físicamente idénticas (Fromkin, 1977:366). De aquí que De Saussure haya enfatizado que

"la imagen acústica no es el sonido material, cosa puramente física, sino su huella psíquica, la representación que de él nos da el testimonio de nuestros sentidos" (1945:128).

Recordemos que Trubetzkoy separaba el estudio del sonido en dos disciplinas: la fonética, "el estudio del sonido del hecho de habla (parole)" y la fonología, "el estudio del sistema de la lengua (langue)", coincidiendo su fonética con la fonética física y su fonología con las representaciones fonéticas de la fonología generativa.

Para Bloomfield (1926), la posición parece ser más extrema, cuando deja fuera de la lingüística a los aspectos físicos del sonido, al señalar que "la descripción fisiológica y acústica de los actos de habla pertenece a otras ciencias que no son la nuestra".

Sapir hizo notar que a pesar de la gran variación existente entre una señal física y otra cada vez que se articula la "misma" expresión por parte de un mismo hablante o diferentes hablantes, las relaciones que se establecen entre los elementos de los dos patrones son las mismas (Sapir, 1925). Hay que dejar en claro que los dos patrones se refieren no a las diferencias físicas, sino que a las diferencias en los patrones fonéticos. Así, resulta que los patrones fonéticos son abstracciones de las señales físicas infinitamente variables.

Volviendo a Bloomfield, para este autor un registro en términos de fonemas debería ignorar todos los rasgos que no son distintivos en la lengua. Señala también, sin embargo, que

"cualquier combinación de fonemas que se dé en una lengua es *pronunciable* en esta lengua y es una *forma fonética*. La combinación [mnu], por ejemplo, es impronunciable en inglés, pero la combinación [men] es pronunciable y es una forma fonética" (1933:138).<sup>5</sup>

<sup>5</sup>Sobre la "impronunciabilidad" de [mnu] en inglés hay mucho que decir. Según este mismo criterio, sería impronunciable [mnt], forma muy frecuente en el inglés diario en la expresión "how many...". Al respecto, Gillian Brown (1977) proporciona muchos ejemplos.

Para Ladefoged, la teoría fonológica debe ser capaz de trabajar con tres etapas. Primero, debe permitir la especificación de las oposiciones dentro de cada lengua, lo que Chomsky (1964) llama fonémica sistemática. En segundo lugar, debe proporcionar un medio para dar cuenta de las características particulares de cada lengua, lo que podría denominarse fonética sistemática. Y en tercer lugar, debe llevar hacia la especificación de las expresiones reales de los hablantes individuales de cada lengua, la fonética física. Las descripciones lingüísticas que no cumplen con estos tres requisitos pueden ser triviales (1972:275-276).

Un mismo hecho de habla puede ser analizado en cualquiera de estos niveles y cada estudio arrojará resultados aparentemente diferentes. El problema que considerábamos anteriormente, el de la segmentación en unidades, no escapa a esta afirmación.

2.7.5. Las consideraciones que hemos hecho en esta sección tienen consecuencias pedagógicas que presentaremos oportunamente más adelante y no constituyen un ejercicio teórico más. El profesor de una lengua extranjera no necesita participar en discusiones de esta naturaleza, propias de la fonética formal, pero puede ver enriquecido su quehacer con algunas derivaciones que podamos hacer a partir de estas disquisiciones. Nos proponemos, entonces, llegar a la fonética pedagógica en lo que sigue de este trabajo.

## PRODUCCION DE LOS SONIDOS

3.0.0. Cuando enseñamos a pronunciar debemos tener en consideración dos momentos de la producción de los sonidos. En el primero de ellos, en el plano de la codificación, a nivel psicológico, el hablante debe tener una imagen acústica, una forma ideal que aspira materializar. Dicha idealización equivale a "saber cómo se pronuncia la palabra x". Otra cosa será pronunciarla, lo que corresponde al plano fisiológico de la articulación. Esta será la segunda etapa.

### *PRIMERA ETAPA. Plano (psico)fonológico*

3.1.0. Detengámonos un momento en el primer estadio. La imagen acústica corresponde al plano fonémico: el saber que "thoroughly" se pronuncia /'θʌrəli/, por ejemplo. Obviamente, no es posible llegar a concretar esta imagen en sonidos si no la conocemos. Es una etapa indispensable, que no puede omitirse. Lamentablemente, esta forma ideal no tiene una correspondencia directamente rescatable de la ortografía. Hay excepciones, por supuesto, como las palabras del inglés "cap", "pen" o del español "casa", "nota". Pero muchas veces, la mayoría de las veces, tratándose del inglés, hay que consultar un diccionario de pronunciación o escuchar cómo pronuncia un hablante nativo. Nótese que decimos "escuchar" y no "preguntar a un hablante nativo cómo pronuncia", pues en este último caso lo



más probable es que nos proporcione una forma artificial. Y el escuchar cómo pronuncia un hablante nativo tiene sus problemas. Recordemos que muchas veces oímos lo que queremos oír. O lo que podemos oír. Si no estamos familiarizados con el sistema fonofonológico de la lengua extranjera no podremos apreciar distinciones fonémicas (para qué decir alofónicas) que no existen en nuestra lengua materna. No cabe, entonces, requerir de un alumno que reconozca, sin entrenamiento previo, si el extranjero pronunció /d/ o /ð/, o dijo /n/ o /ŋ/ en una cierta expresión. La posibilidad de escuchar al hablante nativo extranjero queda limitada para ser usada por los “iniciados” en el sistema fonofonológico de dicha lengua. El uso del diccionario de pronunciación también quedará limitado, pero esta vez sólo a los que conozcan el sistema de transcripción que éste emplee.

3.1.1. Hay muchos errores de pronunciación que tienen su origen en esta primera etapa. Los errores debidos a la interferencia de la ortografía corresponden a este tipo, como cuando se pronuncia la “t” de “castle”, la “gh” de “though”, la “b” de “lamb”.

El asignar diferentes valores a una misma grafía también corresponde a este nivel. Poder distinguir cuándo pronunciar /i:/ o /e/ en “read”, o cuándo acentuar una u otra sílaba en “object”. Cabe destacar que, para conocer las formas correspondientes, debemos recurrir a información extra fonológica, proveniente de la sintaxis en los casos recién mencionados. Aquí se aprecia la interrelación de los diversos planos lingüísticos que postula la gramática generativo-transformacional (ver Vivanco, 1975).

3.1.2. Con respecto a los problemas de pronunciación derivados de la primera etapa, será útil referirnos a la sección 2. de este trabajo. Observaremos que los conceptos de fonema que parece conveniente usar en la explicación (y solución) de estos problemas, son los propuestos por los funcionalistas (ver 2.2.) y los mentalistas (ver 2.3.). El primer enfoque destaca el aspecto contrastivo del fonema, como unidad mínima que es capaz de distinguir significados: nuestra imagen acústica debe estar constituida por elementos capaces de distinguir significados. No necesita de unidades menores, de carácter no significativo, ni de categorías tan amplias que sean incapaces de diferenciar expresiones semánticamente. Por otra parte, y siguiendo a los mentalistas, la imagen acústica está constituida por elementos ideales, no concretos, que tendrán que materializarse posteriormente.

3.1.3. Hay muchos casos en que la ortografía no sólo tiene poca correspondencia con la imagen acústica, sino que muchas veces presenta un panorama más complejo del que realmente existe. Tomemos la palabra “thought”. Hay siete signos en su ortografía, los que potencialmente podrían ser pronunciados. La situación se simplifica enormemente cuando el alumno advierte (gracias al profesor y al uso de la transcripción, tal vez) que sólo se pronuncian tres unidades: θ-ɔ:-t. Este es uno de los casos en que la transcripción puede ser de utilidad en la enseñanza de la



pronunciación. Sabemos que no se debe complicar la enseñanza de una lengua extranjera con el empleo de un alfabeto adicional y desconocido en gran parte, lo que no estamos propiciando aquí. Sólo señalamos que el uso de la transcripción por parte del profesor le permite a éste simplificar aspectos que, como el que acabamos de presentar, parecieran ser más complejos. Si el profesor tiene alumnos cuya meta es solamente la inteligibilidad, bien pudiera hacerles notar que "thought" se pronuncia con tres sonidos únicamente, el inicial que usan los españoles de ciertas regiones, una "z", seguida de una "o" y luego de una "t". No necesita emplear alfabetos crípticos que, sin embargo, son de tanta utilidad en otros niveles y para otros propósitos. No olvidemos la distinción que ha servido de punto de partida a nuestra presentación: la distinción entre fonética formal y fonética pedagógica.

3.1.4. Nos parece necesario en este punto insistir en el uso del diccionario de pronunciación y de los ejercicios de transcripción fonética. Un análisis del por qué se cometen ciertos errores de pronunciación no siempre arrojará como resultado que la expresión mal pronunciada sea difícil de pronunciar —ya sea por tener sonidos desconocidos (por no existir en la lengua materna del aprendiente) o conocidos pero que se encuentran en entornos nuevos— sino que muchas veces resultará que el hablante desconocía su imagen acústica. La solución es, en este caso, muy simple: averiguar cómo se pronuncia dicha expresión.

3.1.5. Otro tipo de error, que podemos ubicar dentro de la primera etapa, lo constituyen las ultracorrecciones. En general, se deben a una estrategia de enseñanza o de aprendizaje errada. Por una parte, el profesor que enfatiza exageradamente un problema, digamos la pronunciación de [z], conseguirá que algunos alumnos produzcan este sonido hasta en los casos en que la pronunciación correcta es [s]. A veces puede tratarse de una sobregeneralización hecha por el aprendiente, quien está consciente de la dificultad que le presenta la pronunciación del sonido en cuestión y se ha preocupado por corregirla.

También se produce ultracorrección cuando el aprendiente agrega un sonido innecesariamente, haciendo más difícil la articulación (como cuando agrega una [n] antes de [s] al decir Harrison, posiblemente por analogía con otros nombres propios conocidos, tales como Atkinson, Stevenson, etc.). Esto tiende a suceder cuando hay agrupaciones consonánticas, de suyo complejas para un hispanohablante, las que se hacen más difíciles con la adición involuntaria de algún segmento. Usualmente, se presenta en una etapa no inicial del aprendizaje, por cuanto la tendencia natural y general es a simplificar la agrupación consonántica, suprimiendo algún sonido, reemplazando alguno por otro más fácil de pronunciar en esa combinación (por razones antropofónicas o de transferencia de la lengua materna) o cambiándolos de orden, produciendo metátesis (decir \*/tɑ:s/, \*/tɑ:hk/ o \*/tɑ:ks/ en vez de /tɑ:sk/, respectivamente).

Otro ejemplo de ultracorrección, muy frecuente, es la inserción de [h] en posición inicial de palabra antes de vocal, generalmente para evitar su unión con la palabra anterior terminada en consonante, como en “what on [h]earth”, “the [h]end”.

3.1.6. Para completar nuestro comentario relativo a esta etapa del proceso de la enseñanza de la pronunciación, diremos que una de las principales diferencias entre nuestro quehacer y la enseñanza de la sintaxis o del vocabulario de una lengua extranjera, está justamente en que el saber cómo se ordena una serie de elementos sintácticos o cuáles son las acepciones y usos de una cierta palabra son equivalentes al saber cómo se pronuncia una cierta expresión —cuál es su imagen acústica. Nuestra disciplina no se detiene aquí, sin embargo. Nos queda aún la materialización de esta pronunciación ideal. En términos generativistas, la enseñanza de la sintaxis, del vocabulario y de los aspectos fonémicos culmina con la cadena terminal. Pero la enseñanza de la pronunciación implica la concretización de todo aquello, comenzando con la aplicación de las reglas fonológicas (que todavía está dentro de lo teórico) y terminando en su realización fisiológica, en la articulación misma de los sonidos.

#### *SEGUNDA ETAPA. Plano (fisiológico) fonético*

3.2.0. La manera en que controlamos nuestros órganos vocales para producir sonidos no es idéntica a los tipos de representación de las expresiones que hemos abstraído con propósitos lingüísticos (Fromkin, 1977:370). Hasta podría decirse que las intenciones lingüísticas del hablante coinciden con la representación fonética. Pero no son más que eso, intenciones que tienen que materializarse. Para Fodor, Bever y Garret, el problema de la integración conductual del habla es el problema de cómo el hablante, dado que tiene una cierta representación interna de una oración, superpone dicha representación al conjunto de elementos acústicos apropiados (1974:21).

Parece ser que un enfoque de tipo mentalista (ver 2.3.0.) explica en mejor forma lo que sucede cuando el hablante debe pasar de una representación acústica abstracta a su concreción. Estos sonidos de la imagen acústica son denominados sonidos meta por Ladefoged, cuando comenta las características que debe tener un sistema de descripción fonética, esto es,

“permitir que las formas lingüísticas sean interpretadas en términos de secuencias de ítemes que se refieran a una tabla de valores correspondientes a las metas y duraciones de cada ítem, y convenciones interpretativas que especifiquen el grado en que se apartan de la meta por la influencia de los ítemes adyacentes” (1972:278).

Al respecto, Anderson (1980:50), al referirse a las representaciones fonéticas en base a rasgos distintivos, señala que el rasgo mismo es una propiedad del

sistema lingüístico (el “mensaje”), mientras que sus correlatos y claves son aspectos del habla (la “señal”). Estos dos no deben identificarse, a pesar del hecho de que sus roles en el lenguaje no son independientes el uno del otro.

3.2.1. Esta falta de identificación entre la imagen acústica y su realización es la que nos hace distinguir las dos etapas a que nos hemos referido en esta sección.

Así es como, una vez conocida la imagen acústica por parte del aprendiente, esto es, cuando sabe que “thoroughly” se pronuncia /'θʌrəli/, tiene que transformar esta forma ideal en sustancia fónica. El aprendiente que está consciente de una pronunciación dada, puede tener dificultades, sin embargo, en materializarla. Puede ser que no esté familiarizado con el sonido [θ], el que sustituye por [s]. Comete un error, pero este hecho no refleja necesariamente que no sepa cómo se pronuncia la palabra en cuestión. El error está en el plano de lo fisiológico. Cuántas veces nos hemos encontrado con alumnos que transcriben muy bien, sin cometer errores (lo que refleja un dominio de la primera etapa: el cómo se pronuncia algo) pero que no son capaces de concretar las imágenes acústicas correctas que conocen, es decir, tienen una mala pronunciación. Expresiones como “lips”, por ejemplo, que contienen secuencias consonánticas poco familiares para un hispanohablante, podrán ser transcritas correctamente, pero no siempre podrán ser pronunciadas con la misma corrección: habrá elisión de algún elemento, metátesis de otros, inserción de algún segmento, etcétera.

3.2.2. Un tipo de error de pronunciación que vale la pena analizar es la asimilación a distancia, a la que nos referimos brevemente en la sección 2.7.2. A veces se deja sentir la influencia de un sonido cercano, no necesariamente inmediato, la que altera la realización correcta del sonido meta. No podemos aseverar que éste sea un problema propio de la segunda etapa (la realización misma del sonido), producido por motivos antropofónicos, por cuanto cabe la posibilidad de que se deba a un exceso de preocupación del aprendiente por pronunciar bien una unidad que le es habitualmente difícil. Un ejemplo de este problema, que seguramente ha sido oído por todo profesor de inglés, es la pronunciación de “something” con [θ] inicial. Podríamos atribuir este error al cuidado excesivo que pone el alumno consciente de la presencia de la fricativa dental áfona en la segunda sílaba. Tan preocupado está de la articulación dental, que la emplea para pronunciar el sonido inicial. A veces pronunciará las dos fricativas de la palabra como dentales; otras veces pronunciará la primera como dental y la segunda como alveolar, produciendo metátesis.

Por otra parte, puede tratarse de una articulación defectuosa por asimilación a distancia, en que la dentalización comienza con el primer sonido y permanece durante los tres primeros segmentos, hasta llegar al cuarto, verdaderamente dental (nótese que el ápice de la lengua necesita separarse ligeramente de los dientes superiores para pronunciar [ʌ], y que los labios pueden cerrarse para

articular [m] sin que esta articulación incida en el contacto linguo-dental ya anticipado para la siguiente [θ]).

3.2.3. Como decíamos anteriormente, los errores producidos en la segunda etapa corresponden al plano fisiológico, al de la articulación de los sonidos. Si estamos seguros de que el alumno "sabe" cómo pronunciar una determinada expresión (lo que puede determinarse mediante la transcripción de la misma), deberemos concentrar nuestros esfuerzos en la ejercitación de la producción del o de los sonidos pronunciados erróneamente. La repetición de formas en que aparece la unidad conflictiva, sean éstas ítemes léxicos de la lengua extranjera que enseñamos o expresiones sin sentido (nonsense words), es de gran utilidad. No corresponde criticar la falta de "comunicabilidad" propia de tal ejercitación, por cuanto se trata de un tipo de gimnasia articularia, indispensable para, posteriormente, poder emplear la lengua extranjera con todo su valor comunicativo. Puede establecerse un paralelo con el pianista que se ejercita por horas produciendo secuencias con fluidez y precisión que no pueden ser consideradas como ejecuciones plenas de valor artístico. Pero esta ejercitación es imprescindible e insustituible si se quiere lograr una buena interpretación más adelante.

El fonetista pedagógico verá que hay una aproximación conductista en este aspecto. Y no podría ser de otro modo: la creación de hábitos articulatorios es tarea importante del profesor de una lengua extranjera. Esta es otra instancia en que el eclecticismo cobra especial valor. Para muchos, el conductismo ha cedido terreno a otros modelos psicológicos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera, entre los que cabe mencionar muy especialmente al cognoscitivismo (ver Bustamante, 1979; Bocaz et al., 1980). Al distinguir dos etapas en la producción fónica, debemos señalar que el cognoscitivismo se relaciona estrechamente con la primera (en el plano psico-fonológico) y el conductismo con la segunda (en el plano fisio-fonético de la producción misma de los sonidos).

Es notable observar cómo los múltiples trabajos relacionados con teorías del aprendizaje de lenguas extranjeras dejan de lado la consideración de la que llamamos segunda etapa, posiblemente porque se la considera naturalmente fuera del plano psico-lingüístico y de lleno en el fisiológico. Creemos que la distinción no es tan clara. Ante dos expresiones que tienen una realización si no igual por lo menos muy similar, el alumno hispanohablante cometerá errores de pronunciación diferentes, según sea la organización fonémica (en el plano de la imagen acústica) de los elementos. Así, por ejemplo, enfrentado a la expresión "my steak", probablemente pronunciará una vocal adicional antes de la /s/, consonante que pronunciará [h] o [s]. El resultado será [mai e<sup>h</sup>steik]. Por otra parte, ante "mice take" reaccionará diferentemente. Es muy probable que esta vez no agregue la vocal adicional y sólo realice la /s/ como [h] o [s], [mai<sup>h</sup>steik]. (No hemos considerado en este caso la pronunciación de /k/, por tratarse de un hecho diferente). Cabe hacer notar que un enfoque tradicional solamente se detendría a señalar que la pronunciación [h] se debe a una interferencia del español, la lengua

materna, pero no haría consideraciones relativas a las dos etapas a que nos hemos referido en este trabajo.

Una posición puramente conductista sería insuficiente para explicar errores como el recién presentado, por lo que se debe recurrir a otras aproximaciones al problema. El fonetista pedagógico y el profesor de lenguas extranjeras deberán emplear criterios derivados del conductismo, del cognoscitivismo, como de otras posiciones psicológicas, según se trate de problemas propios de una u otra etapa del proceso de la pronunciación, prescindiendo de consideraciones relativas a la consistencia teórica.

## IDENTIFICACION DE LOS SONIDOS

4.0.0. Para muchos, la decodificación no es más que el proceso inverso a la codificación. Esta afirmación es, sin embargo, simplista e insostenible, al decir de Ladefoged (1972:282-283). Se trata de procedimientos diferentes, tanto psicológica como fisiológicamente, que dan origen a problemas pedagógicos de índole diversa (ver Vivanco, 1979a).

En esta sección nos ocuparemos de los problemas que tiene el oyente cuando se enfrenta a un texto oral, esto es, a una cantidad indeterminada de sonidos que debe decodificar para reconstruir el mensaje enviado por el emisor. Nos interesa considerar cómo el concepto de fonema interviene en el proceso.

La decodificación es compleja y más difícil de realizar que la codificación (especialmente que la primera etapa de la codificación), como veremos en seguida. Cuando producimos un trozo de lenguaje oral somos los dueños de la situación, somos nosotros quienes elegimos (consciente o inconscientemente) las estructuras sintácticas que usaremos, el vocabulario que emplearemos, la velocidad con que entregaremos el mensaje, etc. Al decodificar, por el contrario, nos encontramos con un texto manejado por otro individuo (presente o ausente, como en el caso de una película, un video, un programa de radio o televisión, una grabación magnetofónica o discográfica, etc.), texto que puede contar con estructuras sintácticas complejas, desconocidas o poco usuales para nosotros, vocabulario que podemos ignorar, una velocidad de entrega que excede nuestra capacidad de decodificación, una pronunciación que no corresponde a la que usamos habitualmente (ya sea por corresponder a un sociolecto o un geolecto que no nos es familiar o que desconocemos, por usar una pronunciación alternativa que no conocemos, etc.), entre muchas otras características (ver Vivanco, 1979a:72).

4.1.0. Creemos que es interesante considerar el problema a la luz de los diferentes enfoques fonológicos mencionados en la sección 2.

En primer lugar, nos parece que el enfoque funcional (2.2.0.) es imprescindible, por cuanto el oyente debe distinguir unidades distintivas, esto es, debe ser capaz de distinguir unidades fónicas capaces de producir distinciones de significa-

do, y no debe tomar en cuenta las distinciones no significativas. Muchos de los ejercicios de entrenamiento auditivo, la gran mayoría, en realidad, se concentran en la discriminación de pares mínimos. Por lo general se trata de palabras (a veces sin sentido), aunque también se encuentran ejercicios que incorporan unidades mayores, a nivel de oración (Byrne y Walsh, 1973; Vivanco, 1975:30). Esta forma de ejercitación se hace, por lo general, con un tipo de pronunciación estándar (como el RP en inglés, por ejemplo), en una situación de producción artificial, descontextualizada en la mayoría de los casos. Creemos, sin embargo, que es una etapa necesaria, por cuanto el alumno debe adiestrar el oído para discriminar entre segmentos que no está habituado a distinguir, ya sea por no existir oposición significativa entre ellos en su lengua materna, por encontrarse en un entorno desconocido, etcétera.

Pero, a pesar de haber recibido un buen adiestramiento en este tipo de discriminación, los aprendientes de una lengua extranjera se ven en serias dificultades cuando deben decodificar un texto oral "natural", esto es, no preparado expresamente para ser usado como material didáctico.

4.2.0. Esta dificultad se debe, principalmente, a las modificaciones que sufre el lenguaje en contexto, debidas a coarticulaciones, a reducción vocálica y elisiones por falta de acento u otro motivo, a variaciones rítmicas, etc. (ver 2.7.2.). El resultado de tales modificaciones es, generalmente, muy diferente de la pronunciación ideal que espera oír el aprendiente. Nos parece útil considerar el enfoque mentalista o psicológico (2.3.0), dentro del cual se considera la existencia de una forma ideal que no coincide necesariamente con las realizaciones de esta forma. Las razones para esta falta de coincidencia son variadas. El alumno puede haber sido entrenado para discriminar auditivamente los sonidos de una variedad (social, geográfica, situacional, etc.) de la lengua extranjera que no es la que utiliza el texto que tiene que decodificar en un momento dado, o puede haber sido expuesto en clases a una forma menos natural o más lenta, en que ocurren menos modificaciones fonéticas, o, simplemente, no conoce la relación sonido-imagen acústica correspondiente a una cierta expresión. En otras palabras, no sabe la pronunciación de dicha forma.

De hecho, el oyente se encuentra con un grupo de sonidos de los cuales debe abstraer los rasgos relevantes que le permitan reconstruir la imagen acústica correspondiente. No podemos suponer que reconstruya algo para lo cual no tiene una base concreta. Dicho de otra manera, no podrá reconstruir una imagen acústica a partir de una secuencia fónica en que falta un segmento que sí está en la forma ideal, o que se encuentra modificado. Tal será el caso cuando oye [wɪmmɪl], por ejemplo. No tiene por qué suponer que ésta es la realización fonética de la imagen acústica /wɪndmɪl/. En este sentido Anderson señala: "suponemos que el aprendiente no postula hipotéticamente una forma subyacente distinta de la forma de superficie que oye, a menos que tenga algún tipo de evidencia positiva que lo respalde para hacerlo" (1980:77). Se requiere de un



entrenamiento largo y con muestras auténticas de lenguaje para poder “recobrar” las imágenes acústicas tan distorsionadas en su realización. Esta falta de identidad lleva a Fodor, Jenkins y Saporta a decir: “Las estructuras gramaticales más relevantes para la comprensión del lenguaje se relacionan sólo indirectamente con las propiedades físicas de las señales del habla” (1967:199).

Esta falta de acuerdo es mayor en algunas lenguas, como lo es el caso del inglés con respecto al español, por ejemplo. La reducción vocálica en inglés es mucho más notable en esta lengua (17,78%) que en español (3,65%), por ejemplo<sup>6</sup>. Puede decirse, sin temor a equivocarse, que en inglés se produce una neutralización de las vocales en posición inacentuada, lo que no sucede en español. Una /a/ española acentuada o inacentuada es identificada como tal por los hablantes nativos (como en “mamá”), mientras que cualquier fonema vocálico del inglés en posición inacentuada puede transformarse en schwa [ə] e, incluso, desaparecer. Demos algunos ejemplos:

his'torical	- 'history	ɒ > ə > Ø
'board	- 'cupboard	ɔ: > ə
'shire	- 'Yorkshire	aɪə > (ɪ)ə
'able	- 'eatable	} eɪ > ə
dic'tate	- dicta'torial	
'calibre	- ca'libre	æ > ə

Además de esta muestra podríamos dar como ejemplo las formas fuertes y débiles, tan frecuentes en inglés, de las cuales tomamos sólo algunas<sup>7</sup>:

<i>can</i>	kæn	>	kən	>	kn	>	kŋ
<i>shall</i>	fæl	>	fəl	>	ʃl	>	l
<i>but</i>	bʌt	>	bət				
<i>for</i>	fɔ:	>	fə	>	f		
<i>am</i>	æm	>	əm	>	m		
<i>are</i>	ɑ:	>	ə				
<i>Saint</i>	seɪnt	>	sənt	>	snt	>	sən > sn

4.3.0. El papel que cumple la imagen ideal es diferente en la decodificación que en la codificación, aunque en ambos procesos es imprescindible conocerla. Si

<sup>6</sup>Estos porcentajes, proporcionados por Delattre (1969) son corroborados por una experiencia instrumental personal (Vivanco, 1976).

<sup>7</sup>Gimson (1980:261-263) da una lista de 42 palabras, la que en ningún caso es exhaustiva.



no la conocemos (si no sabemos cómo se pronuncia una palabra), no podremos abstraerla del continuo de sonidos que oímos o no podremos materializarla, respectivamente.

En la decodificación debemos reconstruir una imagen a partir de una realización generalmente insatisfactoria. Y, obviamente, tenemos que conocer la imagen ideal, es decir, debe formar parte de nuestro lexicón o inventario.

Cuando codificamos, producimos, o tratamos de producir, imágenes acústicas conocidas (o que creemos conocer). Cuando decodificamos, nos encontramos con múltiples secuencias fonéticas cuya forma ideal desconocemos, que son nuevas para nosotros como oyentes de una lengua extranjera. Así, el proceso comunicativo se interrumpe irremediamente. En muchos casos, se trata de una secuencia fonética nueva, justamente por tratarse de una nueva realización de una imagen acústica que conocemos. Así sucede con quien identifica la forma ideal correspondiente a "plastic" sólo con la pronunciación ['plɑ:stɪk], pero oye la forma ['plæstɪk]. O sólo conoce la realización ['naɪðə], que le evoca "neither", y se encuentra con un hablante que pronuncia ['ni:ðə]. Lo mismo sucede cuando el alumno ha sido entrenado para comprender la lengua extranjera hablada artificialmente y debe decodificar lenguaje auténtico. Si no conoce las alteraciones que pueden producirse en el habla corriente, las secuencias fónicas que perciba serán *nuevas* para él. De esta manera, el alumno que oye [kŋ] no podrá evocar la palabra "can" si sólo conoce su forma fuerte: [kæŋ]; generalmente se sorprende cuando el profesor le señala la forma que debía identificar.

Muchas veces los sonidos percibidos coinciden con la imagen acústica equivocada. Por ejemplo, en un control de discriminación auditiva, muchos alumnos evocaron "few" al oír [fju:], en circunstancias de que se trataba de una conversación en que uno de los hablantes dijo: "It's [fju:]" (= for you). El decodificar "few" no es erróneo sólo semánticamente, sino también desde el punto de vista gramatical. Sin embargo, fue la forma escogida por el alumno siguiendo un criterio de asociación fono→fonema simple, directo. El alumno tiende a valorar más la información fonética que la contextual o lingüística, lo que no sucede cuando decodificamos en nuestra lengua materna, en que hacemos uso de todo tipo de información: contextual, situacional, funcional, lingüística y paralingüística. Este hecho ha sido observado por Gillian Brown (1977), cuando comenta que un grupo de profesionales extranjeros, aceptados para proseguir estudios de postgrado en Gran Bretaña, fue sometido a un test de comprensión como parte de un curso preparatorio de inglés. Se trataba de una exposición hecha por un líder sindical que se refería a la situación de los trabajadores. A pesar del contexto, del nivel cultural y de preparación de los oyentes, éstos decodificaron "the [ni:z] of the people" como "the knees of the people" (= las rodillas de la gente), en lugar de "the needs of the people" (= las necesidades de la gente). Es decir, utilizaron exclusivamente la información fonética y prescindieron del contexto. Obviamente, la decodificación fue defectuosa y el mensaje no llegó. De más está decir que el

concepto funcional de fonema no es suficiente, como tampoco lo es el punto de vista físico, para explicar estas irregularidades, y que nos parece que el enfoque mentalista ofrece una posibilidad de interpretación más satisfactoria.

Otros ejemplos que podemos dar, que muestran un alejamiento de la forma ideal que suele tener el alumno y que han sido oídas repetidamente de labios de hablantes cultos, son las pronunciaci3nes que damos a continuaci3n, con su forma ortogr3fica entre par3ntesis: ['əʊni] (only), ['te:rist] (terrorist), ['klektiv] (collective), ['tu:t'θri:] (two to three), [kz] (because), ['ækʃli] (actually).

Puede afirmarse que la correcta decodificaci3n es el momento culminante del hecho comunicativo, lo que hace decir a Jakobson y Halle que la experiencia auditiva es "el 3nico aspecto del mensaje codificado realmente compartido por el emisor y el receptor" (1956:34-35). Y para lograrlo, el oyente debe recurrir a la amplia gama de elementos informativos que acompa1an la secuencia f3nica, pues hemos visto que ella sola no es suficiente.

4.4.0. Otro hecho que debe ser mencionado, y que es propio de la decodificaci3n, es la capacidad de filtrado que debe poseer el oyente. La se1al ac3stica no llega pura. Viene acompa1ada de mucho ruido, tanto en el sentido ordinario del t3rmino como tambi3n en el sentido t3cnico empleado en ac3stica. El oyente debe filtrar la se1al para quedarse s3lo con lo relevante.

Vemos aqu3 que sucede algo diferente de lo presentado en 4.3.0. All3 dec3amos que hab3a ausencia de ciertos elementos f3nicos que s3 estaban en la imagen ac3stica. Ahora observamos que hay sonidos ajenos al mensaje (ruido ambiental, sonidos pertenecientes a otros mensajes transmitidos entre otros hablantes y oyentes, etc.) que deben ser desatendidos. Es lo que Fromkin llama *fen3meno de c3ctel* (1977:370), que permite a dos interlocutores mantener una conversaci3n en un ambiente poco favorable desde el punto de vista de las se1ales ac3sticas transmitidas. Puede decirse que podemos "sintonizar" al hablante y excluir al resto. Warren (1970) habla del efecto de *restauraci3n fon3mica*. Sin duda que este proceso de filtrado requiere de un concepto de fonema muy amplio (y muy profundo), de manera que permita la reconstituci3n del mensaje distorsionado.

4.5.0. Una idea que se sostiene en forma generalizada, como lo era tambi3n que codificaci3n y decodificaci3n eran procesos inversos, apunta al hecho de que el alumno debe discriminar antes de producir los sonidos. Desde hace bastante tiempo, se han realizado experiencias que demuestran lo contrario. Ya en 1956, Jakobson y Halle se1alaban que "comprendemos lo que o3mos porque podemos hablar". A su vez, Ladefoged (1967:167) expresaba que "puede parecer sorprendente que, en general, la gente no pueda o3r diferencias entre sonidos sino hasta despu3s de haber aprendido a hacer estas diferencias", para agregar que la pronunciaci3n correcta "casi invariablemente precede a la percepci3n" (p. 168). Esta posici3n es mantenida tambi3n por Hockett (1972:64-65), Paulston (1973:141) y Mason (1981:15-16), entre otros.

Podemos agregar que nuestra experiencia confirma en gran medida esta observación, lo que se refleja en nuestra enseñanza, cuando enseñamos a pronunciar y a decodificar en forma cíclica, oyendo y produciendo en forma alternada los mismos trozos extraídos de conversaciones espontáneas entre hablantes nativos.

La diferencia se establece solamente en la variedad de formas que el aprendiz debe poder distinguir, opuesto a un acento que debe producir. En otras palabras, al alumno se le exige consistencia en su producción dentro de un acento. Puede optar por la forma denominada RP (anteriormente mencionada), o por el Estadounidense Estándar (General American), o cualquier otra variedad del inglés, siempre que sea consistente en ella. La decodificación, por otra parte, cubre una gama de variedades, geo y sociolectales.

Este tratamiento diferente se justifica por cuanto, para darse a entender eficientemente, el alumno debe lograr un buen dominio de una variedad de la lengua extranjera. De hecho, es lo que sucede con nuestra lengua materna. Con una pronunciación chilena culta podemos comunicarnos con oyentes de cualquier región del mundo de lengua española. No es necesario hablar como argentinos para hacernos entender en Argentina, por ejemplo.

En el plano de la decodificación, por otra parte, el alumno puede verse obligado a escuchar charlas, asistir a mesas redondas, ver películas o videos, participar en conversaciones, etc., tanto en su vida estudiantil como a futuro. En dichos eventos pueden intervenir hablantes estadounidenses, ingleses, escoceses, por ejemplo, además de otros hablantes que tienen el inglés como lengua extranjera pero que deben utilizarlo profesionalmente, como será el caso de un ingeniero japonés o de un médico sueco. Como señaláramos en el párrafo anterior, como hispanooyentes somos capaces de entender a hablantes de distintas variedades de español, lo que no requiere de un nivel educacional especialmente alto. De no ser así, las teleseries venezolanas, mejicanas o argentinas serían un fracaso en nuestro país. Algo similar sucedería con programas televisivos infantiles, en su gran mayoría de procedencia extranjera.

6.0.0. Para finalizar, enfatizaremos que nuestro concepto de fonema debe ser flexible. Al codificar, debemos considerarlo como una unidad significativa, funcional, que tiene alófonos condicionados por el sistema y por el entorno. Además, debemos estimar que se trata de una abstracción, de una unidad ideal que debe materializarse, y que, para hacerlo, deberá sufrir modificaciones que a veces lo alejarán bastante de dicha forma ideal. Esto nos aleja del punto de vista físico. De aquí que hayamos tenido que distinguir dos etapas en el proceso de la pronunciación: el saber cómo se pronuncia algo y luego el pronunciarlo haciendo los movimientos articulatorios pertinentes.

Al decodificar, deben tenerse en cuenta tanto el enfoque funcional como el mentalista. Por una parte, el oyente debe discriminar los elementos relevantes de los no relevantes, los que funcionalmente son distintivos de los no distintivos.

Además, el oyente debe ser capaz de reconstruir una imagen acústica ideal a partir de secuencias fónicas a veces bastante distorsionadas y aparentemente poco coincidentes con una forma ideal determinada.

A manera de conclusión, cabe señalar que la teoría fonológica puede proporcionar, y de hecho nos ofrece, muchísima información de valor para nuestro quehacer, considerado tanto desde la perspectiva del fonetista pedagógico como del profesor de lenguas extranjeras. Para que esta información sea de real utilidad tiene que ser evaluada en cuanto a su aplicabilidad a situaciones pedagógicas concretas. En muchos casos nos permitirá explicarnos un fenómeno aparentemente irregular, lo que incidirá directa e indirectamente en la sala de clases, al conocer con mayor profundidad este hecho particular. En otras oportunidades, nos posibilitará la interpretación de un error cometido por un alumno al pronunciar o al decodificar un mensaje.

En ciertas ocasiones, la explicación provendrá de un enfoque teórico determinado, mientras que en otras, la encontraremos en una (o más de una) posición teórica antagónica. Tal oposición no debe preocupar al fonetista pedagógico ni al profesor de lengua extranjera. Para ellos, todas las posturas teóricas serán igualmente valiosas si son capaces de proporcionarle una buena fundamentación en que apoyar su praxis. La fonética pedagógica puede recurrir, por lo tanto, a toda y a cualquier teoría fonológica que le pueda ser de utilidad, sin comprometerse con una de ellas en particular. Será, en consecuencia, eminentemente ecléctica y no caerá en el error de adoptar un solo enfoque, por moda o prestigio aparente, lo que podría repercutir en nuestro quehacer, empobreciéndolo o desvirtuándolo.

Las interminables discusiones entre los teóricos que sustentan las diferentes posiciones, que parecen separarlos cada vez más, son de gran utilidad para quienes aplicamos la teoría. El abanico de posibilidades se hace más amplio y la elección de soluciones, por lo tanto, se facilita.

## BIBLIOGRAFIA

- ABERCROMBIE, D. 1967. *Elements of General Phonetics*. Edimburgo: Edinburgh University Press.
- ALI, L. et al. 1971. "Perception of coarticulated nasality". *Journal of the Acoustic Society of America* 49.
- ALLEN, J.P.B. 1974. "Pedagogic Grammar". En Allen y Corder, 1974.
- ALLEN, J.P.B. Y CORDER, S.P. (eds.) 1974. *The Edinburgh Course in Applied Linguistics*, vol. 3. Londres: O.U.P.
- ALLEN, J.P.B. Y VAN BUREN, P. (eds.) 1971. *Chomsky: Selected Readings*. Londres: O.U.P.
- ANDERSON, S.R. 1980. "Why phonology isn't 'natural' ". *UCLA Working Papers in Phonetics* 51.
- BAUDOIN DE COURTENAY, J. 1895. "An attempt at a theory of phonetic alternations". En Stankiewicz (ed.) 1972.

- BLOOMFIELD, L. 1926. A set of postulates for the science of language". *Language* 2.
- 1933. *Language*. Nueva York: Holt, Rinehart & Winston.
- BOCAZ, A. et al. 1980. Modelo cognitivo de aprendizaje de lenguas extranjeras. (Monografía). *Cuadernos de Lenguas Modernas* 3. Santiago: Universidad de Chile.
- BROWN, G. 1977. *Listening to Spoken English*. Londres: Longman.
- BROSNAHAN, L.F. y MALMBERG, B. 1970. *Introduction to Phonetics*. Cambridge: Heffer and Sons.
- BUSTAMANTE, H. 1979. "Aprendizaje lingüístico y psicología cognitiva". *Lenguas Modernas* 6.
- BYRNE, D. y WALSH, G. 1973. *Pronunciation Practice*. Londres: Longman.
- CANDLIN, C.N. 1972. "The status of pedagogical grammars". Trabajo no publicado presentado al coloquio "Theoretical Linguistic Models in Applied Linguistics", Universidad de Neuchâtel.
- CHOMSKY, N. 1964. *Current Issues in Linguistic Theory*. La Haya: Mouton.
- 1965. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass.: The M.I.T. Press.
- 1966. "Implications for language teaching". En Allen y Van Buren, 1971.
- CORDER, S.P. 1973. *Introducing Applied Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- CROFT, K. (ed.) 1972. *Readings on English as a Second Language*. Cambridge, Mass.: Winthrop Publishers, Inc.
- DANCE, F. (ed.) 1967. *Human Communication Theory*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- DANILOFF, R.G. y MOLL, K. 1968. "Coarticulation of lip rounding". *Journal of Speech and Hearing Research* 11.
- DELATTRE, P. 1969. "An acoustic and articulatory study of vowel reduction in four languages". *IRAL*, vol. VII, 4.
- FODOR, J.A. et al. 1974. *The Psychology of Language*. Nueva York: McGraw-Hill.
- FODOR, J.A. et al. 1967. "Psycholinguistics and Communication Theory". En Dance (ed.), 1967.
- FROMKIN, V. 1977. "Some questions regarding universal phonetic representation". En Juillard (ed.), 1977.
- FUDGE, E.C. 1970. "Phonology". En Lyons (ed.), 1970.
- GIMSON, A.C. 1980. *An Introduction to the Pronunciation of English*. Londres: Edward Arnold.
- HOCKETT, CH. F. 1972. "Learning pronunciation". En Croft (ed.), 1972.
- JAKOBSON, R. y HALLE, M. 1956. *Fundamentals of Language*, La Haya: Mouton.
- 1968. "Phonology in relation to phonetics". En Malmberg (ed.), 1968.
- JURY, M. 1975. "Gramáticas Pedagógicas y Formales". *Lenguas Modernas* 2.
- JONES, D. 1950. *The Phoneme: Its Nature and Use*. Cambridge: Heffer.
- 1962. *An Outline of English Phonetics*. Cambridge: Heffer.
- JUILLAND, A. (ed.) 1977. *Linguistic Studies offered to Joseph Greenberg*. Saratoga: Anna Libri.
- LADEFOGED, P. 1967. *Three Areas of Experimental Phonetics*. Londres. O.U.P.
- 1972. "Phonetic prerequisites for a distinctive feature theory". En Valdman (ed.), 1972.
- 1975. *A Course in Phonetics*. Nueva York: Harcourt, Brace, Jovanovich, Inc.

- LYONS, J. (ed.) 1970. *New Horizons in Linguistics*. Harmondsworth: Penguin.
- MCDONALD, E.T. 1964. *Articulation Testing and Treatment*. Pittsburgh: Stanwix House.
- MALMBERG, B. (ed.) 1968. *Manual of Phonetics*. Amsterdam: North Holland.
- MASON, V.W. 1981. "Alveolar stops + /ð-/: problem assimilations for learners of English". *English Teaching Forum*, vol. XIX, N° 2.
- PAULSTON, CH. B. 1973. "A biased bibliography: comments on selecting texts for a methods course on TESOL". *Language Learning*, vol. 23, 1.
- PETERSON, G.E. 1968. "The speech communication process". En Malmberg (ed.) 1968.
- SAPIR, E. 1925. "Sound Patterns in Language". *Language* 1.
- DE SAUSSURE, F. 1945. *Curso de Lingüística General*. Buenos Aires: Losada.
- SOMMERSTEIN, A.H. 1977. *Modern Phonology*. Londres: Edward Arnold.
- STANKIEWICZ, E. (ed.) 1972. *A Baudoin de Courtenay Anthology*. Bloomington: Indiana University Press.
- TRUBETZKOY, N.S. 1969. *Principles of Phonology*. Berkeley: University of California Press.
- VALDMAN A. (ed.) 1972. *Papers in Linguistics and Phonetics to the Memory of Pierre Delattre*. La Haya: Mouton.
- VIVANCO, H. 1975. "Fonología Generativa (y sus posibles aplicaciones a la enseñanza de la pronunciación)". *Lenguas Modernas* 2.
- 1976. "Análisis espectrográfico de la reducción vocálica en español y en inglés". *Lenguas Modernas* 3.
- 1979a. "La decodificación del mensaje oral y los problemas que presenta a los hispanohablantes". *Lenguas Modernas* 6.
- 1979b. "Consideraciones acerca de las dificultades que presenta la decodificación de un mensaje oral en inglés por parte de alumnos hispano-escuchas". *Estudios Generales* 1.
- 1981. "Algunas aplicaciones de los rasgos distintivos". *Lenguas Modernas* 8.
- WARREN, R.M. 1970. "Perceptual restoration of missing sound". *Science* 167.
- WINCKEL, F. 1968. "Acoustical foundations of phonetics". En Malmberg (ed.), 1968.
- WINGATE, A. 1982. "A phonetic answer to a phonological question". *UCLA Working Papers in Phonetics* 54.
- WINITZ, H. 1975. *From Syllable to Conversation*. Baltimore: University Park Press.
- WINITZ, H. et al. 1973. "Identification of stops and vowels for the burst portion of /p, t, k/ isolated from conversational speech". *Journal of the Acoustic Society of America* 51.