



**VNiVERSiDAD
D SALAMANCA**

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Facultad de Traducción y Documentación
Departamento de Traducción e Interpretación

**Fonética del alemán para aprendices
hispanohablantes avanzados.
Estudio empírico**

Tesis doctoral realizada por
Petra Zimmermann González

Bajo la dirección de
M^a Teresa Fuentes Morán
y Silvia Roiss

2015



VNiVERSIDAD
D SALAMANCA

CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL

Facultad de Traducción y Documentación
Departamento de Traducción e Interpretación

Tesis doctoral:

**Fonética del alemán para aprendices
hispanohablantes avanzados. Estudio empírico**

Realizada por:

Petra Zimmermann González

Bajo la dirección de:

Silvia Roiss

M^a Teresa Fuentes Morán

A quienes lo hicieron posible

Índice

1.	Introducción	1
1.1.	Justificación del trabajo	2
1.2.	Hipótesis del trabajo y metodología	6
1.3.	Estructura del trabajo	8
2.	La competencia fonética	11
2.1.	Conceptos básicos	11
2.1.1.	La competencia fonética como meta en la enseñanza y el aprendizaje	14
2.1.2.	La competencia fonética como objeto de evaluación	15
2.2.	La fonética en el <i>Marco común europeo de referencia para las lenguas</i>	17
2.2.1.	La competencia comunicativa de la lengua, tipos de actividades y subcompetencias implicadas	18
2.2.2.	La descripción de niveles de dominio y escalas	20
2.2.3.	La descripción de conocimientos y destrezas relacionados con la fonética	23
2.2.3.1.	Los cuadros 1, 2 y 3 del MCER	23
2.2.3.2.	Las escalas correspondientes a actividades orales	24
2.2.3.3.	La implicación de la fonética en las tres subcompetencias comunicativas	28
2.3.	La evaluación de la pronunciación	32
2.3.1.	Tipos de evaluación de la pronunciación y sus criterios	33
2.3.2.	La baremación de errores	36
2.3.3.	La evaluación automática de la pronunciación	38
2.4.	Conclusiones	42
3.	Análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológico del español y alemán	45
3.1.	Elementos prosódicos	45
3.1.1.	Acentuación	46
3.1.2.	Melodía	48
3.1.3.	Ritmo	49
3.2.	Los sistemas vocálicos alemán y español	50
3.2.1.	Los monoptongos	51
3.2.2.	Excepciones y particularidades	54
3.2.3.	Los diptongos y triptongos	55

3.3.	Los sistemas consonánticos alemán y español	57
3.3.1.	Inventario del sistema consonántico alemán	57
3.3.2.	Análisis contrastivo de los grupos consonánticos en español y alemán	62
3.4.	La relación entre los sistemas grafemático-fonemáticos	69
3.4.1.	Diferencias en la relación grafema-fonema	70
3.4.2.	Errores frecuentes directamente deducibles de la relación grafema-fonema del alemán	72
3.5.	Dificultades	77
3.6.	Errores	84
3.6.1.	Acerca del término <i>error</i>	85
3.6.2.	Mecanismos	87
3.7.	Conclusiones	92
4.	Investigación empírica I: análisis de métodos	97
4.1.	Fundamentos en torno a la investigación sobre fonética en los libros de texto de alemán	98
4.1.1.	Reflexiones preliminares	98
4.1.2.	Criterios de evaluación de la presencia de fonética en los métodos de alemán	99
4.1.2.1.	Aspectos generales	103
4.1.2.2.	Contenidos	104
4.1.2.3.	Metodología	104
4.1.2.4.	Recursos	108
4.2.	Antecedentes de investigaciones empíricas de la presentación de fonética en los libros de texto de alemán	108
4.2.1.	Panušová (2007)	109
4.2.2.	Hunold (2007)	111
4.2.3.	Reinke (2007)	114
4.2.4.	Conclusión	114
4.3.	Investigación empírica. La presentación de fonética en métodos de alemán editados entre 2007 y 2013	115
4.3.1.	Métodos para alcanzar el nivel de <i>usuario básico (A)</i>	119
4.3.1.1.	Aspectos generales	120
4.3.1.1.1.	Información conceptual de apoyo para el docente	121
4.3.1.1.2.	Información metodológica	120
4.3.1.1.3.	Ubicación y localización de los ejercicios de pronunciación	122
4.3.1.1.4.	Información formal para el aprendiz	124

4.3.1.1.5.	Transcripción fonética	126
4.3.1.2.	Contenidos	128
4.3.1.2.1.	Contenidos conceptuales	128
4.3.1.2.2.	Contenidos procedimentales	130
4.3.1.2.3.	Coincidencias y divergencias entre los métodos del mismo nivel A	132
4.3.1.2.3.1.	Articulación de vocales	133
4.3.1.2.3.2.	Articulación de consonantes	134
4.3.1.2.3.3.	Entonación	136
4.3.1.2.3.4.	Aspectos generales sobre pronunciación	137
4.3.1.3.	Aspectos metodológicos	137
4.3.1.3.1.	Tareas más frecuentes y secuenciación	138
4.3.1.3.2.	Integración de contenidos de fonética	139
4.3.1.3.3.	Distribución de los ejercicios y progresión	143
4.3.1.3.4.	Información de apoyo al aprendiz	144
4.3.2.	Métodos para alcanzar el nivel de <i>usuario independiente</i> (B)	144
4.3.2.1.	Aspectos generales	145
4.3.2.1.1.	Información conceptual de apoyo para el docente	146
4.3.2.1.2.	Información metodológica	147
4.3.2.1.3.	Atención al destinatario	149
4.3.2.1.4.	Ubicación y localización de los ejercicios de pronunciación	150
4.3.2.1.5.	Información formal para el aprendiz	150
4.3.2.1.6.	Transcripción fonética y visualización de elementos prosódicos	151
4.3.2.2.	Contenidos	155
4.3.2.2.1.	Diferencias y semejanzas entre los métodos de nivel A y de nivel B	155
4.3.2.2.2.	Diferencias y semejanzas entre los métodos del mismo nivel B	158
4.3.2.2.2.1.	Entonación	158
4.3.2.2.2.2.	Articulación de vocales	159
4.3.2.2.2.3.	Articulación de consonantes	160
4.3.2.3.	Aspectos metodológicos	162
4.3.2.3.1.	Tareas más frecuentes	163
4.3.2.3.2.	Secuenciación	164
4.3.2.3.3.	Integración de contenidos de fonética, gramática y léxico	168
4.3.2.3.4.	Material textual	170
4.3.3.	Métodos para alcanzar el nivel de <i>usuario competente</i> (C)	170
4.3.3.1.	Aspectos generales	171

4.3.3.1.1.	Los componentes analizados del método <i>Aspekte</i> (M5)	171
4.3.3.1.1.1.	Lenguaje coloquial	172
4.3.3.1.1.2.	Dialectos	175
4.3.3.1.1.3.	Anglicismos	176
4.3.3.1.1.4.	Evaluación de la pronunciación	177
4.3.3.1.2.	Los componentes analizados del método <i>Ziel</i> (M6)	178
4.3.3.1.2.1.	Ubicación y localización de los ejercicios de fonética	179
4.3.3.1.2.2.	Información conceptual de apoyo para el docente	181
4.3.3.1.2.3.	Información formal para el aprendiz	183
4.3.3.2.	Contenidos	184
4.3.3.3.	Aspectos metodológicos	186
4.3.3.3.1.	Material textual y tareas	187
4.3.3.3.2.	Integración de contenidos	192
4.3.3.3.2.1.	Fonética y gramática	192
4.3.3.3.2.2.	Fonética y léxico	194
4.4.	Conclusiones	196
4.4.1.	Adaptación a las necesidades específicas de los destinatarios	197
4.4.2.	Selección de contenidos	198
4.4.3.	Aspectos metodológicos	201
4.4.4.	Conclusión final del estudio	203
5.	Investigación empírica II. Estudio de sujetos	205
5.1.	Planteamiento y objetivos	205
5.2.	Antecedentes en la investigación empírica de estudio de sujetos	207
5.3.	Descripción del estudio	210
5.3.1.	Materiales	210
5.3.1.1.	Pruebas de producción	211
5.3.1.1.1.	Prueba S1	211
5.3.1.1.2.	Prueba S2	212
5.3.1.1.3.	Prueba S3	215
5.3.1.2.	Pruebas de percepción	216
5.3.1.2.1.	Prueba H1	216
5.3.1.2.2.	Prueba H2	218
5.3.1.2.3.	Prueba H3	219
5.3.2.	Sujetos	220

5.3.2.1.	Fase preliminar	220
5.3.2.2.	Fase principal	221
5.3.3.	Otros aspectos	222
5.4.	Aplicación del estudio	223
5.4.1.	Fase preliminar	223
5.4.2.	Fase principal	225
5.4.2.1.	Prueba S1	225
5.4.2.2.	Prueba S2	228
5.4.2.2.1.	Serie 1. Sustitución de vocal	229
5.4.2.2.2.	Serie 2. Sustitución de consonante	232
5.4.2.2.3.	Serie 3. Cambio de acento léxico	234
5.4.2.2.4.	Serie 4. Golpe de glotis y enlazamiento vocálico	237
5.4.2.2.5.	Serie 5. Cambio de acento oracional	238
5.4.2.2.6.	Serie 6. Asimilación regresiva	242
5.4.2.2.7.	Serie 7. Cambio de acento oracional	243
5.4.2.3.	Prueba S3	247
5.4.2.4.	Prueba H1	254
5.4.2.4.1.	Primera parte. Propuestas de acentuación	255
5.4.2.4.2.	Segunda parte. Percepción de acentos	258
5.4.2.4.3.	Límites del experimento y aspectos destacados	261
5.4.2.5.	Prueba H2	262
5.4.2.6.	Prueba H3	264
5.5.	Conclusiones	272
6.	Conclusiones	275
7.	Bibliografía	283

Anexos

1. INTRODUCCIÓN

Los procesos de globalización y el incremento de migraciones de ciudadanos que se están produciendo en las últimas décadas, van teniendo como una de sus consecuencias un crecimiento de la importancia del aprendizaje y dominio de lenguas. Concretamente en Europa, las instituciones han manifestado en diversos foros su preocupación por una política lingüística común que fomentara el entendimiento entre culturas y la convivencia en un mundo multilingüe y multicultural. Uno de los frutos más significativos de las acciones que se han emprendido en este sentido ha sido el *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (en adelante, MCER). Este documento, generado en el seno del Consejo de Europa, se entiende como un instrumento para «mejorar la calidad de la comunicación entre los europeos que usan distintas lenguas y tienen distintos orígenes culturales» (MCER: XI). En él, se sientan las bases para la determinación de diferentes niveles de dominio lingüístico teniendo en cuenta los factores variados que interfieren en él y lo condicionan.

Para describir el grado de dominio lingüístico, el MCER recurre al concepto de *competencia comunicativa* acuñado por Hymes (1972). Aunque este concepto haya sufrido modificaciones, en su momento abrió camino para comprender que el dominio de una lengua está estrechamente ligado a una serie de factores sociolingüísticos y pragmáticos, y que no se limita al dominio de formas y estructuras gramaticales. De este modo, por ejemplo, unos conocimientos de nivel básico pueden ser suficientes para *dominar* determinada situación comunicativa, sin que las deficiencias impidan el éxito en la comunicación. El dominio de una lengua entendido como competencia para «actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (MCER: 9) está correlacionado, también, con diferentes actividades de la lengua: comprender, expresar, interactuar,

mediar (MCER: 14s.). Así, una persona que no sabe producir textos escritos, pero que domina una actuación óptima en las actividades orales de la lengua, cumple con todos los requisitos necesarios para que haya comunicación en determinados contextos concretos. Podemos decir que para el funcionamiento de una comunicación interlingüística e intercultural no importa que haya deficiencias en competencias parciales siempre que éstas no entren en conflicto con las exigencias concretas del contexto en el que se encuentren los interlocutores.

Ahora bien, existen ciertamente grupos de personas que requieren el más alto nivel en todos los componentes de la competencia comunicativa para poder actuar con éxito en cualquier contexto, tema, tarea y actividad. Nos referimos a todas aquellas personas que usan las lenguas como herramienta base en sus actividades diarias: en primer lugar, los profesionales de la mediación interlingüística e intercultural, es decir, traductores e intérpretes, y los profesionales de la enseñanza de lenguas; pero también actores y oradores, entre otros. En nuestra actividad docente, y también a través de experiencias personales, hemos podido observar ciertas deficiencias de mayor o menor grado en la pronunciación del alemán de aprendices de nivel alto. Éstas han llamado nuestra atención sobre todo cuando el hablante mostraba un excelente nivel de dominio en las demás destrezas lingüísticas.

1.1. Justificación del trabajo

Es evidente que incluso los estudiantes que manifiestan deficiencias y los mencionados grupos profesionales pueden tener alguna faceta menos desarrollada que otras; pero sabemos que muchos fallos o desviaciones de lo que se considera el estándar pasan desapercibidas, se *perdonan*. Otros, en cambio, tienen un efecto negativo y pueden minar el prestigio de un profesional. La investigación sobre el impacto de la forma en que se habla (*cf.* Cohrs, 2007 o Hirschfeld, 1994a) ha mostrado el papel especial que ocupan las incorrecciones en la percepción sobre el dominio de una lengua. Tanto en la vida diaria como en la literatura científica encontramos numerosos ejemplos de cómo un acento extranjero puede dañar la imagen de un profesional.

Resulta muy ilustrativo el caso de la actriz mejicana Selma Hayek, que se enfrentó a una carrera de obstáculos al buscar trabajo cuando era una recién llegada en EE.UU. Ella misma lo resume así: «Una vez me dijeron que mi acento recordaría al público a sus asistentas mexicanas».¹ Efectivamente, no puede negarse que el acento extranjero activa en el interlocutor unas ideas preconcebidas sobre la identidad cultural y el estatus personal e impide ver otras facetas de la persona de mayor valor; así, hace a veces irremediable el rechazo aún cuando se tengan las mejores referencias y cualidades. Desgraciadamente, esta anécdota no representa un hecho aislado, como podemos ver en otro caso narrado por Neuber (2007: 1s.). Se destaca el excelente expediente de una candidata en una entrevista de trabajo y el gran nivel de dominio del alemán. La reacción del entrevistador, sin embargo, dista de lo que se espera:

Wir hätten Sie eigentlich wegen Ihrer hohen fachlichen Kompetenz gern genommen, aber Sie müssten zuvor lernen, Hochdeutsch oder Bayerisch zu sprechen. Ihren slawischen Akzent können wir unseren Kunden jedenfalls nicht zumuten.

A pesar de reunir unas condiciones excelentes, la candidata es rechazada a causa de su acento eslavo. El entrevistador lo justifica con las dificultades que éste supone en la comunicación con los clientes.

Pero sería una simplificación establecer unas ecuaciones de tipo *acento extranjero = rechazo* y *corrección fonética = aceptación social*. El acento extranjero no provoca necesariamente efectos negativos. Pensemos en el mundo de los medios de comunicación, donde los anuncios publicitarios lo usan para sus fines. El acento inglés en un anuncio de cursos de inglés (por ejemplo, los famosos cursos de Vaughan²) parece inspirar confianza en la calidad del curso. En el mundo de los espectáculos, los acentos se han utilizado para transmitir un aire exótico, atractivo, interesante, que se relaciona con diferentes pueblos. Sin embargo, no hay que perder de vista sus múltiples efectos y el gran impacto negativo demostrado. Rakić/Stöbel (2013: 12) afirman que el acento transmite de una manera muy especial información acerca de los antecedentes

¹ *El nuevo Herald*, 19-11-12. Disponible en <http://www.elnuevoherald.com/2012/11/19/1347485/salma-hayek-me-rechazaron-en.html> (Última consulta: 10/10/15).

² Véase la página: <http://grupovaughan.com/>.

culturales de una persona. De su investigación empírica resulta que el efecto que causa es superior a otros factores que podrían influir sobre la imagen de una persona³:

[...] spielte der Akzent eine deutlich wichtigere Rolle, um auf die kulturelle Herkunft des Anderen zu schließen, während das Aussehen nunmehr fast vollständig ignoriert wurde.

Así pues, los efectos negativos del acento pueden observarse tanto en la calidad de la comunicación como en la imagen personal del hablante:

a) En la calidad de la comunicación oral

Un acento extranjero puede ser un factor decisivo en la calidad de comunicación. Puede cansar al interlocutor o provocar malentendidos. Hasta puede producir malestar y aversión por parte de éste a causa del esfuerzo que debe realizar para entender y por la supuesta falta de consideración del emisor, que no procura *hablar mejor*.

b) En la imagen personal del hablante

Un acento extranjero puede activar en el interlocutor prejuicios sociales, ideas preconcebidas sobre el estatus social, la cultura general, el grado de dominio del idioma y hasta el grado de inteligencia. La manera de hablar, en nuestro caso de articular, de dominar el *acento* en una lengua extranjera⁴ es considerado una *tarjeta de visita* en la comunicación oral. Así lo considera Neuber (2007: 2):

Inzwischen habe ich durch zahlreiche eigene Projekte in der Sprechwirkungsforschung und nicht zuletzt durch die gezielte Beobachtung meiner Kommunikationserlebnisse im Alltag immer wieder erfahren, in welchem außerordentlichem Maße das Sprechen des Menschen als "Visitenkarte der Persönlichkeit" in nahezu allen Kategorien der Sozialisation für sofortige Anerkennung und Integration, aber auch für schärfste Ablehnung und Aversion sorgen kann.

El interlocutor puede cegarse, en cierta manera, y no apreciar las cualidades que el hablante tiene en realidad.

³ Véase al respecto también Dieling/Hirschfeld (2000: 15s.) y Hirschfeld (1994a).

⁴ En este trabajo no distinguimos conceptualmente entre *lengua extranjera* y *lengua 2*, puesto que el objetivo del grupo de destinatarios en el que nos centramos consiste en una máxima aproximación a la competencia del nativo.

Ein fremder Akzent, der beim Zweitsprachenerwerb mehr oder weniger deutlich zu erkennen bleibt, führt häufig zu negativen Bewertungen der Sprecher(innen). Sie werden zum Beispiel als inkompetenter oder als weniger glaubhaft eingeschätzt und bekommen bei Bewerbungsverfahren deutlich schlechtere Chancen zugewiesen (Rakić/Stöbel, 2013: 16).

En la mayoría de los casos, el acento extranjero más bien genera una pérdida de prestigio y hace que los conocimientos, capacidades y habilidades, en fin sus competencias en general, sean infravaloradas. Un elevado grado de corrección fonética, en cambio, siempre causa un efecto positivo y entraña ventajas. Hasta incluso puede *engañar* positivamente al interlocutor.

Hasta ahora hemos dirigido nuestra mirada solo a un lado de la comunicación oral, la expresión. Ahora enfoquemos el otro lado, la comprensión. Si hemos observado antes el impacto de las imperfecciones de la pronunciación, es preciso destacar también las consecuencias de las deficiencias en la audición. Nos referimos, concretamente, a la percepción de fonemas y de particularidades entonativas, así como la adaptación del oído a las variedades fonéticas. Las capacidades de percibir y saber interpretar estos fenómenos, como factores básicos de la comprensión, no solo son de decisiva importancia para el intérprete, sino también para cualquier interlocutor. La importancia de un buen desarrollo de estas destrezas resulta obvia, por un lado, para garantizar una velocidad adecuada en el procesamiento de la información, por otro para la correcta interpretación del mensaje.

a) La velocidad de procesamiento de la información oral

Entre los múltiples factores que interfieren en el procesamiento de la información oral, consideramos fundamental el de la percepción fonética. El retraso en la escucha puede desencadenar una pérdida de información, especialmente problemática para el intérprete.

b) La correcta interpretación del mensaje

La intención del interlocutor y su estado de ánimo o la cohesión del discurso solo son algunos de los elementos comunicativos que se transmiten por medio de la fonética. Ni el mejor dominio del léxico y de las estructuras de la lengua podrían suplir las deficiencias en la percepción fonética.

El gran impacto de las destrezas de producción y percepción fonética sobre el prestigio y la calidad profesional de futuros docentes del alemán y mediadores lingüísticos y culturales se encuentra en discordancia con el nivel observado a lo largo de nuestra experiencia docente en las titulaciones de Traducción e Interpretación y de Magisterio con mención en alemán y ha sido el motivo para emprender esta investigación.

1.2. Hipótesis de trabajo y metodología

Los aspectos presentados hasta ahora nos han llevado a plantear las siguientes **preguntas**:

1. ¿Cuáles son los puntos de referencia para determinar el grado de competencia fonética de estos grupos de aprendices avanzados?
2. ¿Cuáles son las dificultades previsibles y errores descritos en la investigación de la fonética del alemán para hispanohablantes?
3. ¿Cómo están representadas estas dificultades fonéticas en los materiales didácticos del alemán?
4. ¿Cuáles son las inadecuaciones que los mencionados grupos de aprendices hispanohablantes avanzados de alemán manifiestan?

A partir de estas preguntas, determinamos los siguientes **objetivos** de investigación:

1. Describir los objetivos de aprendizaje que llevan a una competencia fonética del alemán similar a la de los nativos
2. Obtener, a partir de la revisión de investigaciones de fonética contrastiva y de didáctica de la fonética, un inventario de errores y dificultades frecuentes en los aprendices hispanohablantes
3. Comprobar el grado de correspondencia entre las dificultades y errores de los aprendices hispanohablantes, los avances en la didáctica de la fonética del alemán y la representación de la fonética en los métodos de alemán actuales
4. Mediante la investigación empírica, obtener datos sobre las deficiencias fonéticas, en cuanto a las capacidades de producción y percepción, de un grupo de sujetos que

corresponden a los grupos de aprendices mencionados (estudiantes de últimos cursos de las titulaciones de Traducción e Interpretación, de Filología alemana y de Magisterio con mención de alemán así como profesionales). Mediante estos datos buscamos obtener información sobre:

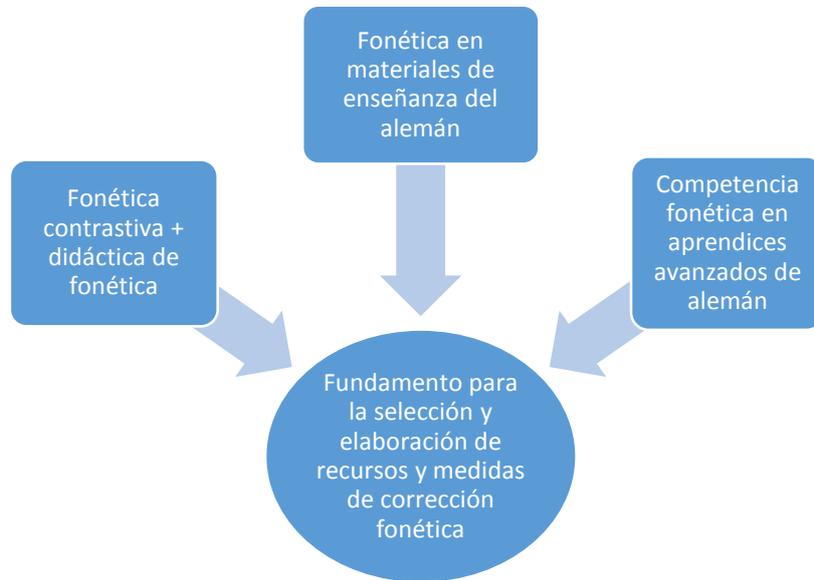
- a. qué tipo de divergencias se manifiestan en los aprendices hispanohablantes avanzados
 - b. en qué medida afectan las variables de velocidad, retransmisión y acento no estándar a la comprensión de un discurso por parte de este grupo de oyentes
 - c. si podemos establecer una relación directa entre el grado de divergencia en la pronunciación/entonación y la comprensión de textos orales?
5. A partir de los resultados que arroje nuestra investigación, describir tendencias en cuanto a las necesidades de aprendizaje y corrección fonética.
 6. Finalmente, reunir con los resultados obtenidos de esta investigación y la comprobación de las hipótesis de trabajo una base para fundamentar una futura selección y elaboración de recursos y actuaciones didácticas.

En consecuencia, la estructura de la presente investigación se construirá sobre las siguientes **hipótesis** de trabajo:

1. Existe una serie de inadecuaciones fonéticas que una mayoría de hispanohablantes comparten y, por otro lado, otras inadecuaciones individuales que los aprendices de alemán arrastran hasta altos niveles de dominio del alemán.
2. Los materiales que se emplean en la enseñanza superior del alemán no tienen suficientemente en cuenta:
 - a. las investigaciones más recientes sobre didáctica de la fonética
 - b. las necesidades específicas de aprendices hispanohablantes para llegar a adquirir una competencia fonética próxima al nativo
3. Los profesionales y estudiantes avanzados de las áreas de mediación intercultural y de docencia del alemán manifiestan una pronunciación aceptable, comprensible, pero con un acento más o menos pronunciado.
4. Existen incongruencias entre los contenidos de fonética en los manuales de alemán de nivel C y las necesidades de hispanohablantes.

Los componentes fundamentales de nuestra investigación serán, de acuerdo con los objetivos expuestos, los siguientes:

Fonética del alemán para aprendices hispanohablantes avanzados



1.3. Estructura del trabajo

De acuerdo con los objetivos de esta investigación, el trabajo se estructura en los siguientes cuatro bloques:

Capítulo 2. Competencia fonética

Este capítulo pretende dibujar el marco en el que se desarrolla la presente investigación. Se exponen aquí diferentes perspectivas desde las que se ha abordado la competencia fonética en la bibliografía sobre la fonética y su didáctica, así como en la enseñanza y evaluación de dominio de lenguas extranjeras. En la primera sección se presentan los conceptos básicos. La segunda contiene un exhaustivo análisis del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (MCER). Se presentan las variables y descripciones relacionadas con la competencia fonética y se reúnen los puntos de referencia destacados para determinar el grado de competencia fonética a través del MCER. En la tercera parte de este capítulo, trazamos las dificultades inherentes a la

evaluación de las destrezas fonéticas y presentamos unas propuestas de evaluación objetiva a través de recursos de reconocimiento automático del habla y sus límites.

Capítulo 3. Análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológico del español y alemán

En este capítulo se revisa la bibliografía acerca de la investigación en el ámbito de la fonética contrastiva del español y alemán y de la didáctica de la fonética del alemán para hispanohablantes. Se pretende dar una visión amplia de las dificultades y errores previsibles y observados en la enseñanza del alemán a estos destinatarios. Las primeras tres secciones (3.1., 3.2. y 3.3.) recogen la descripción de los componentes suprasegmentales y segmentales del sistema fonético-fonológico del alemán y sus diferencias con el español. A ello sigue la presentación de la relación grafemático-fonemática del alemán y sus divergencias con el español (3.4.). Las dos secciones siguientes están dedicadas a las dificultades de aprendizaje de la fonética alemana (3.5.) y los errores resultantes (3.6.) Se da un breve repaso a las teorías de adquisición de la fonética de lenguas extranjeras y se presentan los diferentes mecanismos que generan los errores en los aprendices hispanohablantes del alemán. El capítulo termina con una sección de conclusiones (3.7.).

Capítulo 4. Investigación empírica I: análisis de métodos

Con el fin de comprobar el grado de correspondencia entre las necesidades de los aprendices hispanohablantes, los avances en la didáctica de la fonética del alemán y la inclusión de la fonética en los métodos de alemán actuales, optamos por un análisis cualitativo de dos métodos de cada uno de los tres niveles del MCER. Evaluamos los respectivos libros de texto y de ejercicios junto con los libros del profesor. Nuestro objetivo no es aquí la obtención de datos estadísticos exhaustivos, sino de indicadores de tendencias. Consideramos necesario analizar a fondo unos aspectos bien definidos anteriormente.

El capítulo consta de cuatro secciones. En la descripción de los fundamentos en torno a la investigación sobre la presencia de fonética en los libros de texto de alemán (4.1.), revisamos los criterios que diferentes investigadores han propuesto para la

evaluación de estos materiales. A partir de ahí, determinamos los aspectos bajo los cuales examinamos nuestra selección de métodos. A continuación, hacemos un breve recorrido por los antecedentes en la investigación sobre estos materiales didácticos editados hasta el año 2006 (4.2.) y enlazamos con la sección siguiente que contiene nuestra investigación sobre la representación de la fonética en métodos de alemán editados a partir de 2006 (4.3.). Esta sección, que representa la parte principal y más extensa del capítulo, está dividida en tres grandes apartados que corresponden a la distinción entre los métodos de los niveles A (4.3.1.), B (4.3.2.) y C (4.3.3.) del MCER. En cada nivel se examinan (1) los aspectos generales, (2) los contenidos y (3) los aspectos metodológicos. En las conclusiones (4.4.), compendiamos los resultados más destacados.

Capítulo 5. Investigación empírica II: estudio de sujetos

Iniciamos este capítulo con la presentación del planteamiento y los objetivos que perseguimos mediante el estudio de sujetos (5.1.). Sigue una sección dedicada a la descripción detallada de los materiales y sujetos del estudio, así como los aspectos generales del modo de aplicación y validación de las pruebas (5.2.). Tras estas dos secciones exponemos la aplicación del estudio y los resultados (5.3.). De acuerdo con las partes del estudio, se distinguen tres apartados correspondientes a las pruebas de producción S1, S2 y S3 y otros tres apartados que corresponden a las pruebas de percepción H1, H2 y H3. Finalmente, presentamos las conclusiones que podemos sacar de la aplicación del estudio y la validación de los resultados (5.4.).

Capítulo 6. Conclusiones

Termina el trabajo con la verificación de las hipótesis iniciales de trabajo, las conclusiones y perspectivas para futuras investigaciones y actuaciones.

2. COMPETENCIA FONÉTICA

Para acercarnos a lo que en la enseñanza de lenguas y la investigación se ha denominado «competencia fonética»¹, resulta pertinente determinar previamente algunos conceptos básicos. Presentaremos sus definiciones y comentaremos el uso del término *Phonetik* en alemán. En el segundo apartado, analizaremos las referencias a la fonética presentes en el *Marco común europeo de referencia de las lenguas* (MCER) y los descriptores correspondientes a *competencia fonética*. En el apartado 2.3., finalmente, expondremos las dificultades que conlleva su evaluación: la determinación de criterios, la baremación de errores, la formación del examinador y las posibilidades que brinda de la evaluación automática.

2.1. Conceptos básicos

El concepto de *competencia* ha sido definido como «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (MCER, 2002: 9). En el marco de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras, podemos decir que se trata de aquellos conocimientos, destrezas y características individuales que un aprendiz de lenguas extranjeras aspira a adquirir y que le permiten efectuar acciones comunicativas en estas lenguas. Dentro de esta competencia global, encontramos subgrupos que la configuran. Uno de ellos ha sido denominado

¹ Recordemos algunos títulos de cursos y de investigaciones, como «Los sonidos obstruyentes no continuos del alemán estándar en la competencia fonética de los estudiantes españoles» (Gil Valdés, 2005); «La adquisición de la competencia fonética en una L2. Estrategias de corrección fonética» (Curso en la U. de Murcia de J. Llisterri, 2006) o «Enseñar la competencia fonética» (Santamaría Busto, 2013), etc.

competencia fonética (en alemán *phonetische Kompetenz*). Antes de llegar a una definición de esta competencia específica es conveniente distinguir algunos conceptos esenciales que pueden dar lugar a confusión. Nos referimos a (1) *fonética*, (2) *pronunciación* y (3) *corrección fonética*.

(1) Presentamos la definición de *fonética* obtenida de un diccionario lingüístico:

Fonética. [...] Estudio del sonido. Ciencia de los cuerpos lingüísticos o del aspecto expresivo del lenguaje que, basándose en la anatomía, la fisiología, la física y la matemática estudia las realizaciones concretas del lenguaje respecto a sus normas y rasgos relevantes comunicativamente. La fonética dirige su atención a la respiración, la voz, la formación del sonido, las propiedades físico-acústicas de los sonidos o del continuum sonoro con sus aspectos → suprasegmentales así como a la audición y la comprensión. [...]. (Lewandowsky, 1992)

Llisterri (2003a: 91s.) la define en este sentido, concretando que la enseñanza de la fonética tiene como objetivo que el alumno adquiriera un conocimiento formal del sistema fonético-fonológico:

La enseñanza de la fonética consiste en una reflexión explícita sobre el sistema; suele realizarse en el marco de los estudios de Filología y se persigue con ella que el futuro especialista adquiriera un conocimiento formal y detallado de las características articulatorias, acústicas y perceptivas de los elementos segmentales y suprasegmentales de la lengua.

Un comentario como «la fonética alemana me resulta muy difícil» se refiere, según estas definiciones, a las reglas y fenómenos que se estudian en el campo científico del mismo nombre. Sin embargo, podría interpretarse, en un sentido más amplio, como que la persona que lo dice tiene dificultades para pronunciar el alemán. De hecho, observamos que el uso del término *fonética* no pocas veces entraña cierta ambigüedad. En González Hermoso/Romero Dueñas (2002), por ejemplo, se ofrece un curso de conocimientos formales de fonética junto con ejercicios de articulación y entonación bajo el título de «Fonética, entonación y ortografía». Las investigadoras alemanas Dieling y Hirschfeld (2000) determinan expresamente que, en su obra con el título «Enseñar y aprender Fonética» (*Phonetik lehren und lernen*), *fonética* se entiende como el campo de la entonación y la articulación de una lengua: «*Phonetik = Intonation +*

Artikulation» (Dieling/Hirschfeld, 2000: 12). Por lo tanto enseñar/aprender fonética indica, en su caso, que se trata de la enseñanza de las destrezas de articular y entonar.

(2) *Pronunciación* es el término que muchos investigadores de habla española usan para referirse a las destrezas que acabamos de mencionar.

[...] la pronunciación es una de las destrezas que todo alumno necesita dominar cuando aprende una lengua extranjera; [...] debería formar parte de los contenidos de cualquier diseño curricular y el profesor tendría que incorporarla a las actividades de clase [...]. (Llisterri 2003a: 92)

Incluye contenidos tanto de articulación como de prosodia. También otros investigadores incluyen estas dos vertientes en el concepto de *pronunciación*. La pronunciación engloba aspectos del nivel segmental y suprasegmental, por ejemplo en Hidalgo/Cabedo (2012: 10):

[...] pronunciar correctamente es una habilidad global que incluye la articulación adecuada de elementos segmentales (sonidos), suprasegmentales (componente prosódico de la lengua) e incluso paralingüísticos [...].

(3) La *corrección fonética* puede definirse como la «intervención para la solución de problemas de pronunciación» (Llisterri, 2012:1) y, por otro lado, se puede referir a la destreza de hablar con más o menos acento extranjero.

Teniendo en cuenta el uso de estos términos en la bibliografía española y germánica, determinamos que en este trabajo *fonética* se refiere al campo de saber formal sobre la realización articulatoria y prosódica, mientras que *pronunciación* será la articulación y entonación de una lengua. *Corrección fonética* se usará en ambas acepciones, de acuerdo con Llisterri (2012).

Veremos, en adelante, la relación de estos conceptos con lo que en la didáctica de lenguas extranjeras se ha denominado *competencia fonética*. Empezaremos por analizar las diferentes variables que entran en juego a la hora de determinar sus

acepciones y buscaremos encontrar una definición que se ajuste a los objetivos de la presente investigación.

2.1.1. La competencia fonética como meta en la enseñanza y el aprendizaje

En la bibliografía sobre la enseñanza de lenguas extranjeras, se ha lamentado la poca atención prestada al «desarrollo de competencias fonemáticas y fonéticas [...]» considerado éste un «[...] reto individual mayor que la enseñanza de normas y reglas abstractas de la lengua» (Orduña, 2007: 193)². Orduña (2008: 8) observa, quizás con cierta ironía, que «la pedagogía comunicativa tampoco ha supuesto avances en la instrucción fonética». Vemos, sin embargo, la buena predisposición a cambiar la situación por parte de las editoriales cuando presentan sus métodos en palabras como éstas:

Die phonetische Kompetenz der Lernenden wird [...] von Anfang an aufgebaut. Lieder, Raps und Reime trainieren Aussprache und Intonation auf kreativ-spielerische Weise.

Ciertamente, la dificultad de enseñar y aprender la pronunciación radica en el complejo carácter de esta materia. Pero, además, hay que añadir las dificultades específicas a las que se enfrenta el estudiante en su proceso de adquisición de la competencia fonética (*cf.* Llisterri, 2006). Hay diferentes variables que influyen en el grado de dificultad:

La competencia fonética en L2 entraña retos diferentes según la dirección de aprendizaje. (Orduña, 2008: 10)

Según Orduña (2008) parece haber indicios de que el aprendiz hispanohablante de alemán se enfrenta a retos más difíciles que el germanohablante que estudia español. Aparte del factor de la direccionalidad, se hace referencia a la interferencia fonética, la criba y sordera fonológica (*cf.* Llisterri, 2006). En el caso de los aprendices

² «Da die Entwicklung phonematischer und phonetischer Kompetenzen eine größere individuelle Herausforderung darstellt als das Vermitteln abstrakter Regeln und Normen, bleiben Phonematik und Phonetik unberücksichtigt» (Orduña, 2007: 193).

hispanohablantes³, se ha observado que su competencia fonética en lengua alemana está supeditada a la influencia de su lengua materna y no tanto a otras lenguas extranjeras adquiridas anteriormente.

[...] en el caso del aprendizaje de la lengua alemana, que en el contexto español suele constituir la segunda lengua extranjera, la influencia que se observa en lo que respecta a la competencia fonética es generalmente la de la lengua materna. (Gil Valdés, 2010a: 109).

Conocer esta influencia y saber explicar los errores de pronunciación y entonación de los estudiantes españoles de alemán, según Gil Valdés (2010b: 89) «mejorará, sin duda, su competencia fonética».

Reinke (2007) investiga la *competencia fonética* (Reinke, 2007: 179) bajo la luz de las variedades fonéticas. Tanto las destrezas de producción como de percepción de variedades geográficas y fonoestilísticas resultan imprescindibles a la hora de comunicarse en las diferentes lenguas. No todos los métodos de enseñanza del alemán lo toman en cuenta de la misma manera, como veremos en el análisis del material didáctico (véase capítulo 4.).

2.1.2. La competencia fonética como objeto de evaluación

Otro aspecto de la *competencia fonética* que ha sido objeto de estudio es su *evaluación*. Solemos encontrar el término y el concepto, a menudo, en relación con especificaciones del examen oral. Sirvan como ejemplo las explicaciones que encontramos en los manuales de preparación del *Kleines deutsches Sprachdiplom* (cfr. Frey, E., 2000: 14) y *Großes deutsches Sprachdiplom* (cfr. Bolton, 2001:13), acreditaciones oficiales para el dominio del alemán de nivel C2. En las primeras páginas se encuentra la información sobre la naturaleza y el procedimiento del examen, que incluye una parte oral. Se compone de 3 actividades: recitar un texto, presentar una breve exposición, interactuar en una conversación («Lesen, Vortrag und Gespräch»). Se evalúan los aspectos

³ En este trabajo utilizaremos genéricamente el término «hispanohablante», si bien es cierto que, salvo en casos aislados en los que se manifieste lo contrario, nuestra investigación se centra en hablantes del español peninsular.

reunidos en las categorías de *Sprachkompetenz* (competencia lingüística) y de *Phonetische Kompetenz* (competencia fonética) (cfr. Frey, 2000: 12 o Bolton, 2001: 13) en una proporción de 5:2. La evaluación de la competencia fonética se realiza sobre dos criterios: la *articulación* (*Artikulation*) y la *entonación y prosodia* (*Intonation und Prosodie*), ambas cuentan una séptima parte cada una, mientras que los cinco criterios de la *competencia lingüística*⁴ suman el resto. Debido al carácter de estas como otras muchas pruebas para evaluar el dominio de lenguas extranjeras, la *competencia fonética* solo es uno de varios criterios de evaluación al que el examinador presta atención. Su valoración no puede ser más que general.

Por otro lado, existen acercamientos a la problemática de la evaluación en los que prima la valoración del efecto que causa una pronunciación no nativa. En la investigación empírica de Cohrs (2007) un grupo de personas germanohablantes nativas y otro de no nativas accede a una pequeña encuesta acerca de su percepción de la pronunciación de unos profesores de alemán cuya lengua materna es el húngaro. Su valoración se realiza en términos subjetivos como *se entiende bien* (*gut verständlich*), es *aceptable* (*akzeptabel*) o *excelente* (*vorzüglich*). Tanto el uso de estos criterios como la valoración de Cohrs (2007: 15) de lo que se consideraría una *competencia fonética adecuada* (*angemessene phonetische Kompetenz*) para un profesor de alemán como lengua extranjera indican que, en este caso, la competencia fonética se concibe como un valor relativo, no absoluto, que depende de las expectativas que tienen los oyentes con respecto a la corrección fonética del hablante.

Para una evaluación sistemática, sin embargo, se ha reclamado un análisis pormenorizado y la valoración de los elementos que la componen.

La evaluación de la pronunciación [...]; requiere también la aplicación de los conocimientos alcanzados al diseño y a la validación de pruebas sistemáticas que evalúen la competencia fonética de los estudiantes en todas sus facetas, atendiendo a las

⁴ La evaluación de la competencia lingüística (*Sprachkompetenz*) comprende *contenido y presentación de la exposición* (*Inhalt und Darbietung des Vortrags*), *Interacción* (*Gesprächsverhalten*), *léxico* (*Wortschatz*), *estructuras* (*Strukturen*) y *corrección gramatical* (*Grammatische Richtigkeit*) (cfr. Frey, 2000: 14 y Bolton, 2001: 13).

capacidades de producción y percepción, así como a los elementos segmentales y suprasegmentales⁵. (Llisterri, 2003a: 10⁶)

Podemos resumir los siguientes aspectos que hemos visto englobados en el concepto de *competencia fonética* (en adelante CF):

- CF se describe como el conjunto de las destrezas de pronunciación y entonación.
- En términos de la investigación sobre la evaluación de la CF, ésta se refiere a las destrezas de producción y percepción de elementos segmentales y suprasegmentales.
- Un aspecto no siempre tenido en cuenta son las variedades lingüísticas
- CF se concibe como *hablar sin acento o con poco acento* dependiendo del contexto de los evaluadores y los evaluados.
- La enseñanza de la CF y su aprendizaje constituyen un reto que entraña dificultades de varios tipos: el carácter de la materia (no de normas y reglas), las particularidades individuales del aprendiz (su lengua materna, oído, etc.), las particularidades de la lengua extranjera y las interferencias de la lengua materna y ésta.

2.2. La fonética en el Marco común europeo de referencia para las lenguas

El *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación* (MCER) ha alcanzado un gran valor como primera fuente de información sobre el grado de dominio que un usuario tiene en materia de lenguas extranjeras. Proporciona al usuario, tanto al docente como al aprendiz, descripciones de lo que sabe

⁵ El subrayado es nuestro.

⁶ Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/Eval_Pron_EL2.pdf. (Último acceso: 20/06/14).

hacer en un nivel o en otro. Esta información la presenta en términos generales y, también, de manera específica teniendo en cuenta los diferentes conocimientos y destrezas implicados en acciones y contextos concretos. Por eso planteamos la pregunta de (1) qué destrezas y conocimientos posee un aprendiz, según el MCER, en materia de fonética cuando alcanza el nivel de usuario independiente avanzado (nivel B2) y el nivel competente (niveles C1 y C2) y (2) qué papel se le asigna en este documento a la fonética, entre todos los demás aspectos que tiene en cuenta, para describir el dominio de una lengua extranjera. Para ello procedimos a un exhaustivo análisis del documento en alemán⁷ y en español⁸.

2.2.1. La competencia comunicativa de la lengua, tipos de actividades y subcompetencias implicadas

El MCER parte de un enfoque comunicativo de la lengua en el que el dominio de una lengua extranjera se mira desde un punto de vista competencial. Se consideran competencias «la suma de conocimientos, destrezas y características individuales que permiten a una persona realizar acciones» (MCER: 9). *Competencias comunicativas* son aquellas «que posibilitan a una persona actuar utilizando específicamente medios lingüísticos» (MCER: 9). Entre estas actuaciones de una persona se distinguen las unidireccionales (expresión y comprensión) y las bi-/multidireccionales (interacción y mediación), que se pueden clasificar, a su vez, por su forma oral o escrita. Las recogemos, en forma de esquema, en la fig. 2.1. Más adelante, en el apartado 2.2.3.2, presentaremos los descriptores de las actividades orales en sus respectivas escalas.

⁷ Usamos la edición online en alemán que se encuentra en el portal del Instituto Goethe: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm> (último acceso: 10/10/15).

⁸ Usamos las dos versiones online que proporciona el Centro Virtual Cervantes: (1) el texto original íntegro en formato pdf que permite búsquedas por palabras clave por todo el documento (http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) y (2) el texto fraccionado por capítulos que permite búsquedas muy cómodas a través del índice: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/indice.htm. (último acceso: 10/10/15).

Actividades de expresión	oral escrita
Actividades de comprensión	auditiva de lectura audiovisual
Actividades de interacción	oral escrita
Actividades de mediación	oral escrita

Fig. 2.1. Actividades comunicativas según MCER, 2002: capítulo 4.4

Las subcompetencias comunicativas que intervienen en estas actividades, es decir aquellos conocimientos y destrezas que se precisan para realizarlas se agrupan en tres conjuntos (véase MCER, 2002: 99-128; capítulo 5):

Competencia comunicativa	La competencia lingüística	competencia léxica competencia gramatical competencia semántica competencia <u>fonológica</u> competencia ortográfica competencia ortoépica
	La competencia sociolingüística	marcadores lingüísticos de relaciones sociales normas de cortesía expresiones de sabiduría popular diferencias de registro dialecto y acento
	La competencia pragmática	competencia discursiva competencia funcional

Fig. 2.2. Subcompetencias comunicativas de la lengua según MCER, 2002, capítulo 5

2.2.2. La descripción de niveles de dominio y escalas

Esta visión multinivel y multifacética de la competencia comunicativa de una lengua requiere una descripción que tenga en cuenta a cada uno de estos niveles en cada una de las actividades. De ahí que encontremos numerosos cuadros ilustrativos, dependiendo de la **actividad** (véase fig. 2.1), de los diferentes **conocimientos y destrezas** (de gramática, léxico, pronunciación y entonación, etc.), agrupados de acuerdo con los tres **componentes de la competencia comunicativa** (véase fig. 2.2) y **contextos** (ámbitos, situaciones, etc.) en los que se desarrollan. Se trata de tablas o escalas que recogen una gradación de los descriptores de conocimientos y destrezas en 6 niveles de dominio: A1 (Acceso), A2 (Plataforma), B1 (Umbral), B2 (Avanzado), C1 (Dominio operativo eficaz) y C2 (Maestría). Podemos distinguir diferentes tipos de escalas: (1) escalas globales, (2) escalas globales que incorporan diferentes categorías o (3) escalas específicas (de competencias, destrezas y actividades específicas). A modo de ejemplo, recogemos aquí extractos de los diferentes tipos de escalas. De acuerdo con los objetivos de esta investigación, presentamos solo los niveles superiores de las diferentes escalas:

1. La escala global

En el siguiente cuadro presentamos la descripción holística de los niveles B2, C1 y C2.

Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global	
Usuario competente	<p>C2</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender con facilidad prácticamente todo lo que oye o lee. • Sabe reconstruir la información y los argumentos procedentes de diversas fuentes, ya sean en lengua hablada o escrita, y presentarlos de manera coherente y resumida. • Puede expresarse espontáneamente, con gran fluidez y con un grado de precisión que le permite diferenciar pequeños matices de significado incluso en situaciones de mayor complejidad.
	<p>C1</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es capaz de comprender una amplia variedad de textos extensos y con cierto nivel de exigencia, así como reconocer en ellos sentidos implícitos. • Sabe expresarse de forma fluida y espontánea sin muestras muy evidentes de esfuerzo para encontrar la expresión adecuada. • Puede hacer un uso flexible y efectivo del idioma para fines sociales, académicos y profesionales.

<p>Usuario independiente B2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Puede producir textos claros, bien estructurados y detallados sobre temas de cierta complejidad, mostrando un uso correcto de los mecanismos de organización, articulación y cohesión del texto. • Es capaz de entender las ideas principales de textos complejos que traten de temas tanto concretos como abstractos, incluso si son de carácter técnico siempre que estén dentro de su campo de especialización. • Puede relacionarse con hablantes nativos con un grado suficiente de fluidez y naturalidad de modo que la comunicación se realice sin esfuerzo por parte de ninguno de los interlocutores. • Puede producir textos claros y detallados sobre temas diversos así como defender un punto de vista sobre temas generales indicando los pros y los contras de las distintas opciones.
--	--

Fig. 2.3. Extracto del cuadro 1 «Escala global» (MCER, 2002: 26)

2. Escalas que incorporan diferentes categorías

Estas escalas contienen una dimensión vertical y horizontal. La gradación de niveles corresponde también a categorías cualitativas. Presentamos dos ejemplos:

a. Cuadro de autoevaluación

Se trata de la escala que el MCER propone a los aprendices para autoevaluar sus conocimientos. Se describen los niveles de dominio en las actividades de comprensión, expresión e intermediación en sus modalidades oral y escrita.

ESCRIBIR	HABLAR		COMPRENDER	
Expresión escrita	Expresión oral	Interacción oral	Comprensión de lectura	Comprensión escrita

Fig. 2.4. Categorías distintivas en el cuadro de autoevaluación del MCER (MCER, 2001: 30s.)

b. Escala para la evaluación del uso de lengua oral

La siguiente escala se dirige a docentes y evaluadores. Su dimensión horizontal corresponde a 5 categorías relacionadas con el uso de lengua en actividades orales. Las categorías son: el alcance (flexibilidad en el nivel léxico), la corrección (dominio gramatical), la fluidez (uso flexible de estructuras y expresiones), la interacción (participación en diálogos, conversaciones, debates), la coherencia (organización coherente del discurso):

Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
C2	Muestra una gran flexibilidad al reformular ideas diferenciando formas lingüísticas para transmitir con precisión matices de sentido, enfatizar, diferenciar y eliminar la ambigüedad. También tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales.	Mantiene un consistente dominio gramatical de un nivel de lengua complejo, aunque su atención esté pendiente de otros aspectos (por ejemplo, de la planificación o del seguimiento de las reacciones de otros).	Se expresa espontánea y detalladamente con fluidez natural y coloquial, evitando o sorteando la dificultad con tanta discreción que los demás apenas se dan cuenta.	Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente. Interviene en la conversación esperando su turno, dando referencias, haciendo alusiones, etc., de forma natural.	Crea un discurso coherente y cohesionado, haciendo un uso completo y apropiado de estructuras organizativas variadas y de una amplia serie de conectores y de otros mecanismos de cohesión.

Fig. 2.5. Extracto de «Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada» (MCER, 2002: 32s.)

3. Escala específica

Presentamos, a modo de ejemplo, un extracto de la escala específica de la expresión oral. Se describen las destrezas implicadas en el conjunto de las diferentes actividades de expresión oral, de manera general.

EXPRESIÓN ORAL EN GENERAL	
C2	Produce discursos claros, fluidos y bien estructurados cuya estructura lógica resulta eficaz y ayuda al oyente a fijarse en elementos significativos y a recordarlos.
C1	Realiza descripciones y presentaciones claras y detalladas sobre temas complejos, integrando otros temas, desarrollando ideas concretas y terminando con una conclusión adecuada.
B2	Realiza descripciones y presentaciones claras y sistemáticamente desarrolladas, resaltando adecuadamente los aspectos significativos y los detalles relevantes que sirvan de apoyo.

Fig. 2.6. Extracto de la Escala de «expresión oral en general» (MCER, 2002: 62)

2.2.3. La descripción de conocimientos y destrezas relacionados con la fonética

A continuación analizaremos las referencias al dominio de la fonética que encontramos en el MCER, especialmente en la descripción de los tres niveles superiores, de acuerdo con nuestro objeto de investigación. Nos detendremos, en primer lugar, en los tres cuadros que el MCER utiliza para presentar el sistema de niveles comunes: la escala global, el cuadro de autoevaluación y la escala de aspectos cualitativos del uso de la lengua oral. Seguiremos con los descriptores de las escalas específicas de actividades orales (comprensión auditiva, expresión, interacción y mediación orales). Por último analizaremos la descripción de las competencias comunicativas y las escalas correspondientes.

2.2.3.1. Los cuadros 1, 2 y 3 del MCER

El MCER utiliza tres cuadros para ilustrar los niveles comunes de referencia (*cfr.* MCER, 2002: 26-33):

- Cuadro 1. Niveles comunes de referencia: escala global
- Cuadro 2. Niveles comunes de referencia: cuadro de autoevaluación
- Cuadro 3. Niveles comunes de referencia: aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada

El cuadro 1 corresponde a la **escala global** (MCER, 2002: 26) que el MCER presenta a fin de dar una visión muy general de lo que un usuario probablemente sabe en los distintos niveles. Se dirige tanto a especialistas como a no especialistas, tanto aprendices como docentes. Debido a su carácter general no encontramos ninguna referencia a la fonética.

En el cuadro 2, **cuadro de autoevaluación** del usuario (MCER, 2002: 30s.), encontramos la descripción de algunas destrezas directamente relacionadas con destrezas fonéticas. Nos referimos a destrezas implicadas en la comprensión, la

expresión y la interacción oral. A partir del nivel B2 el usuario del MCER será capaz de afirmar: «Comprendo la mayoría de las películas en las que se habla en un nivel de lengua estándar». A medida que mejora el nivel, asciende su capacidad de comprensión oral y afirma «No tengo ninguna dificultad para comprender cualquier tipo de lengua hablada», pero incluso en el nivel C2 con la reserva «[...] siempre que tenga tiempo para familiarizarme con el acento». En cuanto a su capacidad de hablar e interactuar, se destaca «cierta fluidez y espontaneidad» a la hora de participar en una conversación a partir del nivel B2. Ya en el nivel C1 aumenta la habilidad y se suprime la pequeña reserva expresada en el nivel anterior con el atributo *cierto*. Observamos que los descriptores analizados incluyen referencias a destrezas fonéticas (a) de recepción, en cuanto a la lengua estándar y las variedades (de registro o regionales entre otras posibles), y (b) de producción, en cuanto a la fluidez y espontaneidad, características del habla y que presuponen el dominio de destrezas fonéticas.

El cuadro 3 que representa la **escala de aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada** (MCER: 32s.) utiliza un concepto específico de fonética en la descripción de las actividades de interacción oral del usuario de nivel C2: «Participa en una conversación con facilidad y destreza, captando y utilizando claves no verbales y de entonación sin esfuerzo aparente». Además, se vuelve a citar la fluidez en el discurso oral, criterio que consideramos relacionados con la habilidad fonética. También aquí, como en la escala anterior, observamos como el MCER alude a destrezas fonéticas, en este caso ambas productivas: el uso de recursos de entonación y la expresión con fluidez.

Después de constatar que incluso en las escalas más generales encontramos referencia a destrezas fonéticas, nos centraremos, a continuación, en los descriptores de las escalas específicas que corresponden a actividades orales.

2.2.3.2. Las escalas correspondientes a actividades orales

El MCER dispone de una serie de escalas correspondientes a las diferentes actividades comunicativas que presentamos anteriormente en la fig. 2.1. Hemos analizado todas

aquellas que corresponden a actividades orales, dejando de lado las actividades escritas o de lectura. Así pues, el corpus analizado consta de cinco escalas que corresponden a actividades orales de expresión (véase MCER: 62-64), otras cinco de comprensión auditiva (véase MCER: 69-70), una de comprensión audiovisual (véase MCER: 73) y nueve de interacción (véase MCER: 75-81). No hay disponible ninguna escala con descriptores de actividades de mediación oral.

Actividades	Escalas disponibles
Expresión oral	(MCER, 62 - 64) 1.1 ⁹ Expresión oral en general 1.2 Monólogo sostenido: descripción de experiencias 1.3 Monólogo sostenido: argumentación 1.4 Declaraciones públicas 1.5 Hablar en público
Comprensión auditiva	(MCER: 69 - 70) 2.1 Comprensión auditiva en general 2.2 Comprender conversaciones entre hablantes nativos 2.3 Escuchar conferencias y presentaciones 2.4 Escuchar avisos e instrucciones 2.5 Escuchar retransmisiones y material grabado
Comprensión audiovisual	(MCER: 73) 3.1 Ver televisión y cine
Interacción oral	(MCER: 75 - 81) 4.1 Interacción oral en general 4.2 Comprender a un interlocutor nativo 4.3 Conversación 4.4 Conversación informal 4.5 Conversación formal y reuniones de trabajo 4.6 Colaborar para alcanzar un objetivo 4.7 Interactuar para obtener bienes y servicios 4.8 Intercambiar información 4.9 Entrevistar y ser entrevistado
Mediación oral	No dispone de escalas

Fig. 2.7. Escalas específicas de actividades orales, disponibles en el MCER¹⁰

⁹ La numeración es nuestra y no coincide con la de los capítulos y subcapítulos del MCER. Se trata de una relación de escalas relacionadas con actividades orales.

¹⁰ Cfr. versión PDF del MCER (2002): http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf (último acceso: 10/10/2015)

En algunos descriptores de nivel, hemos podido observar (1) el uso de conceptos propios de la fonética (entonación, velocidad, ritmo, fluidez¹¹). Aparte de estos, nos llamó la atención la mención de (2) condiciones situativas que facilitan o dificultan la percepción de cadenas de sonidos y características fonológicas (comunicación cara a cara, retransmisión, calidad de sonido) y (3) factores pragmáticos (modificación lingüística, variedades de registro, geográficas, emocionales, etc.) en los que influyen los conocimientos y destrezas fonéticas. Observamos que parte de las referencias se relacionan con destrezas de recepción (comprender a velocidad rápida, ritmo animado, con baja calidad de sonido, (no) existencia de contacto visual, variedades lingüísticas) y otros de producción (usar recursos de entonación, aplicar ritmo animado, hablar con fluidez, usar mecanismos de modificación, de variedad emocional).

Veamos en qué niveles de dominio el usuario dispone de las destrezas relacionadas con los tres grupos de referencias.

- (1) Observamos que en los niveles B2 a C2 se supone que el usuario habla con fluidez, que en el nivel B2 es capaz de hablar y seguir discusiones en un ritmo normal y a partir del nivel C1 lo hace con facilidad. Hace uso de recursos de entonación a partir de nivel C1 y comprende discursos a velocidad rápida en C2.
- (2) A partir del nivel C1 el usuario comprende textos orales con poca calidad de sonido y con ruido de fondo, en el nivel C2 se supone que entiende cualquier tipo de habla oral, de conversaciones cara a cara a discursos retransmitidos.
- (3) El usuario dispone de recursos para transmitir emoción y percibe la variación de tono de un hablante, identifica su estado de ánimo a partir del nivel B1. El usuario de nivel C1 y superior comprende a hablantes con un acento no estándar

¹¹ *Fluidez* se entiende en el MCER como «la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida» (MCER, 2002: 125). Se trata aquí, por tanto, de un concepto que engloba dos vertientes. En primer lugar destaca una destreza propia de la fonética, la articulación, en segundo lugar implica otras destrezas menos concretas. Observamos su uso en el sentido de *habilidad articulatoria* («fluidez en la articulación» (MCER, 2002: 14), «fluidez fonética» (ibid. 114)) y, por otro lado en el de *habilidad general para expresarse* («enlazar frases con fluidez» (ibid. 38), «fluidez de su discurso» (ibid. 52)). Es cierto que el término *fluidez* se usa en varios sentidos. Sobre este concepto, véase Pradas Macías (2003), especialmente 59-119, donde se encuentra una descripción pormenorizada de las diversas definiciones de *fluidez* y de las diversas aproximaciones al concepto desde disciplinas cercanas.

si se le presta alguna ayuda. En el nivel C2 ya no precisa ayuda. La comprensión de lengua coloquial, de coloquialismos y regionalismos se sitúa, igualmente, entre los niveles C1 y C2. En este último nivel el usuario también sabe aplicar los mecanismos de modificación (uso de partículas y entonación) para expresar matices significativos.

Grupo	Referencia	Escala ¹²	Nivel		
			B2	C1	C2
(1)	[usar recursos de] <u>entonación</u>	1.4		X	
	[comprender incluso a la] <u>velocidad</u> rápida	2.1			X
	[comprender] <u>ritmo</u> normal	2.4	X		
	[comprender y aplicar] <u>ritmo</u> de discusiones animadas	4.4	X		
		4.5	X		
	[comprender y aplicar] <u>ritmo</u> de debate con facilidad	4.5		X	
	[hablar con] <u>fluidez</u>	1.1			X
		1.4	X	X	
		1.5	X		
		4.1	X	X	
	4.9	X	X	X	
(2)	[comprender cualquier tipo de habla, incluso] <u>conversaciones cara a cara, discursos retransmitidos</u>	2.1			X
	[comprender información esencial] [con sonido] de poca calidad y <u>sonido</u> distorsionado	2.4		X	
	[comprender] en <u>ambiente con ruidos</u>	4.3		X	
(3)	[comprender] <u>lengua estándar</u>	2.1	X		
		2.4	X		
		2.5	X		
		3.1	X		
		4.2	X		
	[comprender con ayuda] <u>acento no estándar</u>	4.2		X	
	[comprender] <u>acento no estándar</u>	4.2			X
	[comprender] <u>interlocutores con acento</u>	2.1			X
	[comprender] argot de lengua <u>coloquial</u>	3.1		X	
	[comprender] <u>coloquialismos, regionalismos</u>	2.3			X
	[utilizar procedimientos de] <u>modificación</u>	4.1			X
	[identificar] <u>estado de ánimo, tono</u> del hablante	2.5	X		
	[transmitir] cierta <u>emoción</u>	4.3	X		
[aplicar] <u>uso emocional</u> del idioma	4.3			X	

Fig. 2.8. Referencias a destrezas relacionadas con la fonética en los descriptores de las escalas de actividades orales

¹² Véanse también las escalas ordenadas de acuerdo con las diferentes actividades en la fig. 2.7.

2.2.3.3. La implicación de la fonética en las tres subcompetencias comunicativas

Las destrezas fonéticas están estrechamente relacionadas con las tres subcompetencias comunicativas. El MCER menciona la competencia fonológica explícitamente como uno de los elementos de las **competencias lingüísticas**. La define como conjunto de conocimientos y de destrezas de percepción y producción de sonidos, rasgos fonéticos, composición fonética y rasgos prosódicos (MCER: 113s., cap. 5.2.1.4).

5.2.1.4. La competencia fonológica

La competencia fonológica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*);
- los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad);
- la composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.);
- fonética de las oraciones (*prosodia*):
 - acento y ritmo de las oraciones;
 - entonación;
- reducción fonética:
 - reducción vocal,
 - formas fuertes y débiles,
 - asimilación,
 - elisión.

Fig. 2.9. MCER 2002: 113s.; cap. 5.2.1.4 Competencia fonológica

Observamos que en la definición se distinguen tres categorías: *conocimiento*, *destreza en la percepción* y [*destreza en*] *la producción*. Cada una engloba aspectos de articulación y de entonación. En la escala que sigue (véase fig. 2.10), sin embargo, se reflejan únicamente destrezas de producción.

DOMINIO DE LA PRONUNCIACIÓN	
C2	Como C1.
C1	Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.
B2	Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.
B1	Su pronunciación es claramente inteligible, aunque a veces resulte evidente su acento extranjero y cometa errores de pronunciación esporádicos.
A2	Su pronunciación es generalmente bastante clara y comprensible, aunque resulte evidente su acento extranjero y los interlocutores tengan que pedir repeticiones de vez en cuando.
A1	Su pronunciación de un repertorio muy limitado de palabras y frases aprendidas la pueden comprender con cierto esfuerzo los hablantes nativos acostumbrados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico al que pertenece el usuario o alumno.

Fig. 2.10. Escala ilustrativa del dominio de la pronunciación (MCER 2002: 114; cap. 5.2.1.4 Competencia fonológica)

Está desarrollada la dimensión vertical, es decir, la diferenciación de los seis niveles en cuanto a las destrezas de producción. Se trata, por tanto, de una descripción global sin tener en cuenta las categorías que se mencionan anteriormente en la propia definición. De modo que, según esta escala, un usuario de nivel B2, por ejemplo, se distingue por «una pronunciación y una entonación claras y naturales» y, a partir del nivel C1 sabe variar la entonación y «expresar matices sutiles de significado» utilizando recursos fonéticos.

Aunque no tan explícitamente, los conocimientos y destrezas en fonética también están interrelacionados con las demás subcompetencias comunicativas. Interfieren en las **competencias sociolingüísticas** especialmente en cuanto a las destrezas de percepción y producción de variedades de registro (formal, informal), y variedades emocionales y regionales con recursos fonéticos. El MCER menciona en este contexto la percepción de marcadores lingüísticos de «procedencia regional», «origen nacional», «grupo profesional», etc. que se manifiestan de diversa forma, por ejemplo, unas características vocales como el ritmo o el volumen. Hace especial referencia a las variedades geográficas destacando la capacidad de descifrar las connotaciones que ellas implican. Como es obvio, esta capacidad se puede adquirir solo a partir de las destrezas de recepción y percepción oral, lo que implica haber adquirido las habilidades fonéticas:

Con el paso del tiempo, los alumnos también entrarán en contacto con hablantes de varias procedencias; antes de que puedan adoptar ellos mismos las formas dialectales, deberían ser conscientes de sus connotaciones sociales y de la necesidad de coherencia y de constancia. (MCER, 2002: 118)

Veamos con más detalle la escala de «Adecuación sociolingüística» que presenta el MCER. Como se aprecia en el siguiente cuadro, a partir del nivel B2 el usuario es capaz de variar el registro formal e informal dependiendo de la situación y las personas implicadas. También sabe participar en debates que se llevan a cabo en lenguaje coloquial, en un ritmo veloz. En el nivel superior sabe usar la lengua de forma emocional, humorística, alusiva o para otros fines sociales. Se admite la necesidad de aclaraciones esporádicas para facilitar la comprensión de un acento desconocido. El usuario de nivel C2 tiene pleno conocimiento de las características sociolingüísticas y socioculturales, y las tiene en cuenta a la hora de reaccionar adecuadamente.

ADECUACIÓN SOCIOLINGÜÍSTICA	
C2	<p>Tiene un buen dominio de expresiones idiomáticas y coloquiales, y sabe apreciar los niveles connotativos del significado.</p> <p>Es plenamente consciente de las implicaciones de carácter sociolingüístico y sociocultural en el uso de la lengua por parte de los hablantes nativos, y sabe reaccionar en consecuencia.</p>
C1	<p>Reconoce una gran diversidad de expresiones idiomáticas y coloquiales, y aprecia cambios de registro; sin embargo, puede que necesite confirmar detalles esporádicos, sobre todo, si el acento es desconocido.</p> <p>Comprende las películas que emplean un grado considerable de argot y de uso idiomático.</p>
B2	<p>Se expresa con convicción, claridad y cortesía en un registro formal o informal que sea adecuado a la situación y a la persona o personas implicadas.</p> <p>Sigue con cierto esfuerzo el ritmo de los debates, e interviene en ellos aunque se hable con rapidez y de forma coloquial.</p> <p>Se relaciona con hablantes nativos sin divertirlos o molestarlos involuntariamente, y sin exigir de ellos un comportamiento distinto al que tendrían con un hablante nativo.</p>

Fig. 2.11. Extracto de la escala de adecuación sociolingüística (MCER, 2002: 119)

En varias ocasiones, el MCER hace referencia a un «acento no estándar». Aquí se usa la expresión «acento desconocido». Consideramos oportuno mencionar aquí la discusión sobre el alemán *estándar* y sus variedades. Sin entrar más en este tema remitimos a, por

ejemplo, Dieling Hirschfeld (2000: 12s.) y Riutort (2013). Se plantea la pregunta de cómo definir este *estándar*, si incluir o no en él también la pronunciación de locutores mediáticos de Suiza o Austria, por ejemplo. Lejos de buscar una respuesta a esta pregunta, asumimos la existencia de una realidad lingüística muy variada en el panorama germanohablante que requiere hacerse con una multitud de acentos. Este proceso no está libre de obstáculos, ni siquiera para los nativos. No solo los aprendices necesitan a veces tiempo para hacerse con un «acento desconocido» o tienen que aclarar o confirmar detalles, tal como se especifica en la escala de adecuación sociolingüística (véase nivel C1) u otras escalas de niveles del MCER (véase MCER: 69, 76). Lo que distingue a un hablante no nativo de los niveles C y B2 quizás debería ser la experiencia que posea con diferentes acentos y la capacidad de hacerse rápidamente con ellos salvando los obstáculos que éstos pudieran causar en una comunicación fluida.

Por otro lado, los descriptores hacen referencia al uso de la lengua «con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los usos emocional, alusivo y humorístico». Se trata de características y variedades lingüísticas con las que el nativo se ha familiarizado a lo largo de su socialización, mientras que el aprendiz de lengua extranjera, definitivamente, debe aprenderlas. Para enfatizar, aludir o bromear, el hablante emplea medios de entonación específicos que requieren destrezas y conocimientos concretos que distinguen al hablante de los niveles superiores.

El tercer grupo de competencias comunicativas que mencionamos arriba, las **subcompetencias pragmáticas**, se refiere a las competencias discursivas (la flexibilidad en la situación comunicativa y el dominio de convenciones en los turnos de palabra, el desarrollo de descripciones y narraciones, la coherencia y la cohesión) y funcionales (el uso del discurso para fines funcionales). También aquí entra en juego el dominio de la variación fonética según la intención y el grado de énfasis. Sin embargo, hay dos factores que el MCER considera decisivos en el éxito funcional del hablante (MCER, 2002: 125): la fluidez y la precisión. La capacidad de hablar con fluidez está estrechamente relacionada con destrezas fonéticas, como se puede desprender también de la definición que el mismo MCER (2002: 125) propone: «capacidad de articular, de

seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida»¹³. En la escala que presenta en relación con la fluidez oral, sin embargo, observamos que no se hace referencia directa a las destrezas fonéticas.

FLUIDEZ ORAL	
C2	Se expresa mediante un discurso amplio y seguido con una fluidez natural, sin esforzarse ni dudar. Se detiene sólo para considerar las palabras más adecuadas con las que expresar sus pensamientos o para buscar un ejemplo o explicación adecuada.
C1	Se expresa con fluidez y espontaneidad, casi sin esfuerzo. Sólo un tema conceptualmente difícil puede obstaculizar la fluidez natural del discurso.
B2	Se comunica espontáneamente, a menudo mostrando una fluidez y una facilidad de expresión notables incluso en períodos más largos y complejos.
	Produce discursos con un ritmo bastante regular, aunque puede dudar mientras busca estructuras y expresiones.
	Provoca pocas pausas largas.
	Participa en la conversación con un grado de fluidez y espontaneidad que hace posible la interacción habitual con hablantes nativos sin producir tensión en ninguno de los interlocutores.

Fig. 2.12. Extracto de la escala «Fluidez oral» (MCER, 2002: 125)

2.3. La evaluación de la pronunciación

En la investigación sobre la evaluación de la pronunciación se han abordado diferentes aspectos que expondremos sucintamente a continuación. Trataremos la diferenciación de pruebas generales y específicas, las dificultades inherentes a una evaluación fiable, la determinación de criterios de evaluación y la baremación de errores. Finalmente presentaremos unas herramientas de evaluación automática y los resultados de experimentos que se realizaron con ellas.

¹³ Sobre el concepto de *fluidez*, véase también la nota 11.

2.3.1. Tipos de evaluación de la pronunciación y sus criterios

Como ya mencionamos en el cap. 2.2, la pronunciación suele ser uno de los elementos que se evalúan en las pruebas oficiales de dominio de lenguas extranjeras. Las *Kleines* (y *Großes*) *deutsches Sprachdiplom* (KDS y GDS) del Instituto Goethe y el *Österreichisches Sprachdiplom* (ÖSD) o los exámenes BULATS, orientados más específicamente al mundo profesional, solo son algunos de los representantes para la acreditación del alemán. Entre las acreditaciones representativas para la lengua española citaremos el *Diploma de Español como Lengua Extranjera* (DELE)¹⁴ o el *Diploma Superior de Español* (DSE)¹⁵. En estas pruebas, los examinadores de idiomas suelen trabajar con descriptores de niveles como «[El candidato] tendrá un completo dominio de la pronunciación española» (*apud* Llisterri, 2003b: 552) que, igual que los descriptores del MCER que vimos en el capítulo anterior, no explican en qué consiste un «completo dominio de la pronunciación» o qué es una pronunciación y entonación «clara», «natural» (*cfr.* MCER: 114).¹⁶

Por otro lado, algunos investigadores proponen pruebas específicas de pronunciación y entonación en las que se busca obtener información, de forma sistemática, sobre destrezas fonéticas concretas del candidato, su capacidad de producción y de percepción tanto de los aspectos segmentales como de suprasegmentales. Una evaluación a través de unas pruebas específicas puede corresponder, al menos, a los siguientes objetivos (véase Llisterri, 2003b: 547):

- (1) ubicar al candidato en cursos de su nivel,
- (2) valorar su progreso en la pronunciación,
- (3) determinar los objetivos de un curso de pronunciación,
- (4) diagnosticar los errores del candidato en busca de estrategias de corrección.

¹⁴ El DELE es un diploma oficialmente reconocido y otorgado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.

¹⁵ El DSE corresponde al superior de los 3 niveles del DELE.

¹⁶ Este hecho es tanto más sorprendente si recordamos que todas las pruebas oficiales insisten en la objetividad y comparabilidad de la evaluación.

En todo caso, es evidente que el examinador debe disponer de información y formación suficiente para saber qué aspectos debe evaluar y cómo los debe valorar. Sin embargo, como observa Llisterri (2003b: 552), parece existir cierto vacío de información al respecto. La falta de una concreción sistemática de objetivos de aprendizaje en los diseños curriculares trae consigo esta falta de especificación de criterios de evaluación y de ponderación en la puntuación. Llisterri (2003b: 553s.) indica una relación de aspectos segmentales y suprasegmentales que habría que tener en cuenta para evaluar la pronunciación, en su caso del E/L2 y que consideramos válidos, igualmente, para otras lenguas extranjeras. Propone el desarrollo de pruebas específicas que faciliten información sobre la capacidad de producción y la capacidad de percepción tanto de los aspectos segmentales como suprasegmentales. Esta propuesta la consideramos, evidentemente, aplicable a cualquier lengua extranjera. Siguiendo a Llisterri (2003b: 553s.) se evaluarían los siguientes elementos en varias pruebas específicas.

<p>Elementos segmentales</p> <ul style="list-style-type: none">• Elementos segmentales que configuran el sistema fonológico del español• Alófonos – variantes contextuales – que configuran el sistema fonético del español.• Combinaciones de elementos segmentales – contacto entre vocales, entre consonantes y grupos consonánticos – tanto en el interior de la palabra como en el enunciado (fonética sintáctica). <p>Elementos suprasegmentales</p> <ul style="list-style-type: none">• Patrones acentuales de la palabra en español, considerada aisladamente (acento léxico) y en el enunciado (acento de frase).• Patrones melódicos del español ligados a la modalidad oracional.• Patrones melódicos del español ligados a modalidades expresivas.• Grupos acentuales, grupos fónicos, pausas y velocidad de elocución como elementos que configuran el ritmo en español.
--

Fig. 2.13. Aspectos de evaluación en pruebas de pronunciación (véase Llisterri, 2003b: 553s.)

Estos aspectos pueden ser la base para diseñar una «hoja de evaluación» (Llisterri, 2003b: 555/8) o «Accent checklist» (Celce-Murcia *et al.*, 1996: 199, *apud* Llisterri 2003b: 555/8) en la que el examinador puede tomar nota sobre el grado de dominio del candidato en cuanto a determinadas dificultades. Concretamente para una evaluación diagnóstica del aprendiz de alemán, Dieling/Hirschfeld (2000: 25) proponen un listado de items pormenorizado que refleja los aspectos que acabamos de ver en la propuesta de Llisterri (2003b). Igual que en ella, se propone la distinción de dos apartados: la

entonación y la articulación. Ambos están subdivididos en una serie de categorías específicas:

- En el primer apartado, **la entonación**, se distingue:
 - el ritmo, estructuración y pausas,
 - patrones melódicos en la oración y, particularmente, ligados a los signos de interpunción,
 - patrones acentuales de la palabra y de la frase.
- El segundo, **la articulación**, consta de los apartados a) Vocales y b) consonantes:
 - En cuanto a las vocales se especifican las siguientes categorías:
 - la cantidad, los sonidos «Ö» y «Ü»,
 - los sonidos de «E» y
 - la vocal inicial (el golpe glótico).
 - En esta plantilla se dejan dos categorías más en blanco a disposición del examinador y las dificultades concretas del examinado.
 - En el apartado de las consonantes se especifican:
 - fortis y lenis
 - el sonido de «R» fricativa
 - el sonido de «R» vocalizada
 - la distinción de los sonidos [ç] y [x] («'Ich' y 'Ach'»)
 - la consonante aspirada [h]
 - las combinaciones consonánticas ([pf, ts, pfl, tsv, fpr, ...])
 - y dos categorías más en blanco.

Para valorar el grado de destreza en cada categoría existen tres niveles:

- correcto
- cierta discrepancia
- incorrecto

Intonation

a) Rhythmus/Gliederung/Pausierung
 immer richtig oft richtig selten richtig

b) Melodieverlauf im Satz und besonders an Satzzeichen
 immer richtig oft richtig selten richtig

c) Akzentuierung im Wort und im Satz
 immer richtig oft richtig selten richtig

Artikulation

a) Vokale

- Quantität* (Länge und Kürze)
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- Ö- und Ü-Laute
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- E-Laute
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- Vokalneueinsatz* (Knacklaut*)
 richtig etwas abweichend sehr abweichend

richtig etwas abweichend sehr abweichend

richtig etwas abweichend sehr abweichend

b) Konsonanten

- fortis* – lenis*/stimmhaft – stimmlos
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- R-Laut (frikativ)
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- R-Laut (vokalisiert)
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- Ich-Laut und Ach-Laut
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- Hauchlaut* ([h])
 richtig etwas abweichend sehr abweichend
- mehrteilige Verbindungen ([pf, ts, pfl, tsv, fpr, ...])
 richtig etwas abweichend sehr abweichend

richtig etwas abweichend sehr abweichend

richtig etwas abweichend sehr abweichend

Fig. 2.14. Plantilla de evaluación («Diagnosebogen», cfr. Dieling/Hirschfeld (2000: 25)

2.3.2. La baremación de errores

Hemos visto cómo la evaluación de la pronunciación constituye un reto nada fácil para el evaluador. Como acabamos de señalar, requiere, en primer lugar, conocer y dominar los aspectos que debe evaluar. Pero también le esperan otras dificultades a la hora de interpretar la evaluación, de valorar los errores y de emitir una valoración global del dominio de pronunciación y entonación. Presentamos aquí sólo algunas de las preguntas

que pueden surgir al respecto. Por ejemplo, ¿es suficiente sumar el número de errores o hay que contar el grado de imperfección de cada error?, ¿qué errores son más graves?, ¿se puede valorar con nota alta una pronunciación que no impide la comunicación? o ¿se exige corrección fonética antes que nada? (*cfr.* Dieling/Hirschfeld 2000: 43-46).

En cuanto a la jerarquización de errores, Llisterri (2003b: 555/8) propone una clasificación basada en un criterio comunicativo que distingue tres tipos:

- (1) errores que impiden la comunicación,
- (2) errores que la dificultan y
- (3) errores que consisten en un acento no nativo leve que no dificulta la comunicación.

Esta tipología está basada en el modelo de Moulton (*cfr.* Moulton, 1962: 101-109, *apud* Llisterri, 2003a: 98) que distingue

- (1) errores fonológicos (los que pueden alterar el significado),
- (2) errores fonéticos (los que se encuentran a nivel de acento extranjero/nativo),
- (3) alofónicos y
- (4) distribucionales.

En la investigación sobre la clasificación de errores también destaca MacCarthy (1978). Observamos que este investigador aplica criterios puramente comunicativos en la distinción de las cinco clases de errores (*apud* Llisterri, 2003a: 98).

- (1) errores fonológicos
- (2) errores que no alteran el significado de palabras, pero que se perciben como acento extranjero muy marcado
- (3) errores que no son graves y se corrigen con facilidad en poco tiempo
- (4) errores de difícil corrección, pero una vez superados acercan al candidato a una pronunciación nativa
- (5) errores que corresponden a cuestiones de detalle

Cabe destacar en esta clasificación la toma en consideración del esfuerzo que supone la eliminación de errores (grupo 3 y 4) y la relación entre esfuerzo y mejora efectiva (grupo 4). La tipología de errores sobre la base de criterios comunicativos depende, en cierta manera, de los avances en la investigación sobre la inteligibilidad y la percepción del acento extranjero. En el capítulo 1 mencionamos el impacto que puede tener esta percepción (*cf.* Rakić/Stöbel, 2013: 16 y Neuber, 2007: 2). Según los investigadores (*cf.* Anderson-Hsieh *et al.* (1992), Bannert (1995), Jilka (2000) *apud*, Llisterri, 2003a: 8), son los errores e inadecuaciones relacionados con la entonación los que más influyen en la percepción del acento de los aprendices avanzados.

Para una valoración transparente y objetiva, parece difícil basarse exclusivamente en criterios comunicativos. Sabiendo que nunca estará exenta de la influencia de aspectos subjetivos, proponemos que a la hora de establecer un baremo se tome en consideración:

- el grupo de destinatarios (expectativas para profesionales de traducción, mediación, de enseñanza de lenguas)
- las destrezas concretas que se valoran (recepción-audición, producción oral libre, recitar un texto, interpretar)
- la modalidad del examen (escrito, oral, gestos)
- la obtención de resultados (de forma objetiva: a través de un test, por ordenador o de forma subjetiva: a través del examinador, docente, autoevaluación)

2.3.3. La evaluación automática de la pronunciación

El desarrollo de tecnologías de reconocimiento automático del habla (en adelante RAH) abrió las posibilidades de una evaluación automática de la pronunciación. Entre sus finalidades, cuenta la obtención de datos sobre las destrezas orales del candidato sin la intervención de expertos humanos, y por otro lado la retroalimentación de las aportaciones de alumnos de idiomas. Actualmente se encuentran en el mercado diferentes productos que integran estas herramientas con el fin de llevar a cabo pruebas del dominio oral con evaluación automática en diferentes lenguas. Se trata de cursos

destinados a aprendices de idiomas o de tests especialmente desarrollados para empleadores de diferentes grupos profesionales. También existen otros, destinados a desarrolladores de entornos digitales de enseñanza de idiomas. Presentamos una selección de los más citados:

Cursos

- Los cursos de idiomas *dp* ofrecidos por la empresa alemana Digital Publishing¹⁷ integran el sistema de RAH *IntelliSpeech*. Entre los idiomas que ofrecen está también el alemán.
- Los cursos de alemán y otros idiomas *Tell me More* desarrollados por la empresa Auralog y distribuido por la Rosetta Stone Corp.¹⁸
- El software libre *Talk to Me* de la empresa Auralog que ofrece cursos de inglés y francés.

¹⁷ <https://www.digitalpublishing.de/de/home> (último acceso: 13/01/15).

¹⁸ <http://www.tellmemore.de/startseite.aspx> (último acceso: 13/01/15).

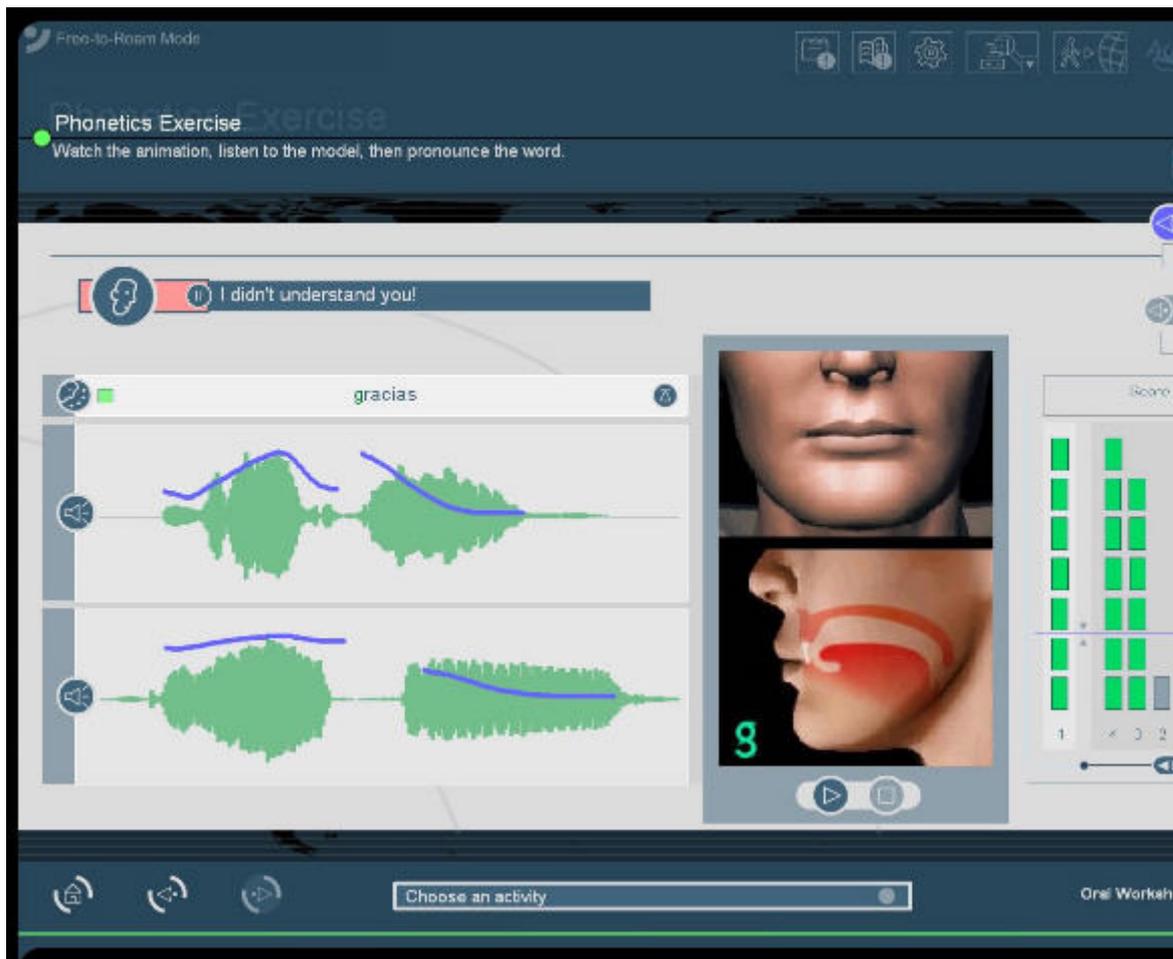


Fig. 2.15. Presentación de la forma de la onda y curva melódica del modelo y la producción del estudiante del programa *Talk to Me*¹⁹.

Test

El *Versant Pro Speaking Test* ofrece un sistema para evaluar la producción oral en lenguas extranjeras. Ha sido desarrollado a partir del *Phone Pass Test* de Ordinate Corp. La pronunciación y fluidez forman parte de una serie de categorías sobre las que se basa la evaluación. Entre las posibles lenguas en las que se ofrecen los tests no figura el alemán.

¹⁹ Muestra disponible en <http://talk-to-me.software.informer.com/> (último acceso: 13/01/15).

Herramienta RAH

Entre los más citados reconocedores del habla se encuentra *EduSpeak* de SRI International. Se trata de una herramienta RAH diseñada para desarrolladores de aplicaciones para la enseñanza de idiomas²⁰

Se trata de sistemas que basan la evaluación en la comparación acústica del habla del candidato con uno o varios modelos previamente almacenados. De la alineación del modelo con la grabación del candidato se recupera información sobre el grado de divergencia entre los sonidos o cadenas de sonidos introducidos y los almacenados. Se detectan los errores y así se facilita una evaluación de la pronunciación. En la fig. 2.15 podemos observar un ejemplo de alineación en la parte izquierda. Se distingue la forma de la onda y la curva melódica del modelo almacenado y de la producción del estudiante. En la parte derecha aparece un retrato robot animado que muestra los movimientos labiales y en el margen derecho la puntuación obtenida por el estudiante.

Los resultados de experimentos con grupos de prueba muestran discrepancias en cuanto a la fiabilidad y utilidad de la información obtenida a través de esta herramienta. No siempre coincide la valoración automática con la del profesor. Miura (1988, *apud* Llisterri, 2007: 112) menciona que la evaluación automática de sus aprendices anglófonos del japonés a veces es más alta que la suya propia. Waltje (2002, *apud* Llisterri, 2007: 112), en cambio, prueba la evaluación mediante la misma aplicación (*Tell me more*) para aprendices del alemán y obtiene resultados que coinciden completamente con su evaluación. En ambos casos se trata de candidatos principiantes. A modo de valoración general, Llisterri (2007) indica las siguientes limitaciones en la utilidad de las herramientas RAH: siguen existiendo factores que influyen y distorsionan la detección de los errores o de las desviaciones del candidato (variabilidad inherente del habla, velocidad, diversidad de acentos, ruidos en el ambiente, particularidades del locutor) (*cfr.* Llisterri 2007: 112). La utilidad como herramienta de

²⁰ <http://www.sri.com/engage/products-solutions/eduspeak-speech-recognition-toolkit> (último acceso: 13/01/15).

retroalimentación para el estudiante y de evaluación automática dependen de la correcta preparación del usuario. Un uso puramente intuitivo posiblemente no sea suficiente para garantizar la correcta interpretación de la información que proveen estos sistemas.

Neri *et al.* (2003, *apud* Llisterri, 2007: 114) apuntan la necesidad de la disponibilidad y mayor coherencia entre la información sobre errores detectados y la puntuación obtenida. También Neri *et al.* (2004, *apud* Llisterri, 2007: 114) mencionan la necesidad de que se establezcan unos criterios de prioridades en la detección de errores. Consideramos que este punto repercutiría favorablemente en la retroalimentación para el estudiante y en una puntuación más fiable.

Finalmente podemos añadir que los experimentos documentados y las conclusiones presentadas hacen especial referencia a «alumnos debutantes» (Llisterri, 2007: 114), pero no arrojan datos sobre la aplicación y fiabilidad de evaluación de grupos de aprendices avanzados. Sería necesario realizar un estudio que incluya estos grupos de usuarios para poder valorar mejor la utilidad y los avances logrados en estas herramientas de evaluación.

2.4. Conclusiones

En cuanto a la observación del MCER, a modo de resumen presentamos las siguientes conclusiones:

- Coincidimos con Reinke (2007: 180)²¹ en que el MCER hace escasas referencias explícitas a los conocimientos y destrezas fonéticas a pesar de que representan un elemento importante en la competencia comunicativa. El carácter abierto de este

²¹ «Diese Ziele [Erwerb kommunikativer Kompetenzen] orientieren sich eng am native speaker, der immense Anteil der notwendigen phonetischen Kenntnisse und Fertigkeiten am Erreichen der genannten Ziele wird jedoch selten explizit genannt. Zumindest enthalten aber die sogenannten «Kann-Beschreibungen» in *Profile Deutsch* (2005, 106ff.; CD-Rom) sowohl globale als auch (textsorten-)spezifische phonetische Kriterien, die Lernende für die Realisierung der Ziele beherrschen müssen».

documento facilita, sin embargo, el desarrollo detallado de descripciones bajo criterios fonéticos (véase Glaboniat *et al.*, 2005)²².

- El MCER define «competencia fonológica» como una subcompetencia de la competencia lingüística que, a su vez, forma parte de la competencia comunicativa. Según el MCER, la competencia fonológica comprende el conocimiento y las destrezas perceptivas y productivas de elementos segmentales y su distribución, así como de los elementos suprasegmentales
- La «**pronunciación y entonación claras y naturales**» distinguen al hablante con un dominio de nivel B2 (o superior). El distintivo *claro* implican un alto grado de comprensibilidad de las enunciaciones orales por parte del hablante; la calidad *natural* se puede considerar como similar a la pronunciación del nativo.
- Como referencias en los descriptores de los niveles B2 a C2 destacan:

en cuanto a la **entonación**:

- a. la destreza de **captar y utilizar «claves no verbales y de entonación»** (MCER, 2002: 32s.) (aplicar «el uso emocional» (*idem*, p. 76), «transmitir [...] matices de significado» (*idem*, p. 75)
- b. la destreza de **variar la entonación** (*idem*, 114)
- c. la destreza de **colocar «el énfasis de la oración correctamente»** (*idem*, 114)

Otras referencias

- d. la destreza de comprender el **acento «no estándar»** o «desconocido» (*idem*, 31, 76, 119)
- e. la destreza de comprender **discursos retransmitidos** (*idem*, 69)
- f. la destreza de comprender el habla a **velocidad rápida** (en el nivel C2) (*idem*, 69) y normal (en el nivel B2) (*idem*, 70).

En cuanto a la evaluación, hemos visto que la evaluación de la pronunciación es una práctica habitual en diversas pruebas, sean de acreditación del nivel de dominio de

²² Se trata de la segunda edición de la obra en la que se han desarrollado y ampliado los descriptores de niveles. Mediante el software suministrado con el libro el usuario puede visualizar los descriptores eligiendo criterios como la pronunciación y entonación, clases textuales, perfiles de grupos (profesionales), etc.

lenguas extranjeras, sean de diagnóstico para elegir un curso o para determinar las estrategias de corrección, sea para valorar el progreso del aprendiz.

Entre las dificultades que rodean esta evaluación destacamos, por un lado, la selección y determinación de los criterios y, por otro, la determinación del sistema de ponderación de errores, dependiendo de la función que tenga la prueba. Superar estas dificultades dependerá, en gran parte, de la formación y el dominio del examinador. La evaluación automática podría ser considerada un recurso para una evaluación objetiva. Sin embargo, hay dudas sobre su fiabilidad y utilidad, tanto como medio de retroalimentación para el aprendiz como de evaluación del nivel de dominio. Por ello, su uso actualmente no puede dejar de ser muy limitado.

3. ANÁLISIS CONTRASTIVO DE LOS SISTEMAS FONÉTICO-FONOLÓGICO DEL ESPAÑOL Y ALEMÁN

La investigación sobre fonética contrastiva alemán-español de las últimas décadas ha logrado resultados fundamentales para el desarrollo en la didáctica del alemán para hispanohablantes. Entre las investigaciones más destacadas, encontramos Hirschfeld (1983), Hirschfeld/Wolff (1998), Grab-Kempf (1988), Cartagena/Gauger (1989) y Vicente Álvarez (1995). Presentamos a continuación las características contrastivas de la fonética alemana y española basándonos esencialmente en los resultados proporcionados por estas investigaciones. Nuestra referencia es el español de la norma castellana en todos aquellos casos en los que no se indique lo contrario. Por lo tanto, no tenemos en cuenta la gran diversidad de variedades del español peninsular e hispanoamericano, salvo en casos aislados que resultan de especial relevancia.

En un primer apartado, tratamos las características prosódicas del alemán y el español, contrastando sus funciones y sus formas. Seguiremos analizando divergencias y convergencias de sus sistemas vocálicos y consonánticos, para terminar resumiendo los resultados.

3.1. Elementos prosódicos

El concepto de *entonación*, tradicionalmente, ha sido relacionado con la curva melódica, con la idea de *como suena una lengua*. Hidalgo/Cabedo (2012: 10) observan que «de manera habitual, la definición más extendida relaciona la entonación con las fluctuaciones de la frecuencia fundamental y, por tanto, con la configuración de la curva melódica». Sin embargo, coinciden las investigaciones en que la entonación depende de toda una serie de factores prosódicos. En este sentido, Hidalgo/Cabedo (2012: 12), siguiendo a Martínez/Fernández (2007), se muestran a favor de considerar el término *entonación* hiperónimo de *curva melódica* y *frecuencia fundamental*, así como el

término *prosodia* hiperónimo que engloba la entonación junto con otros aspectos suprasegmentales, como el acento y la duración.

En definitiva, los conceptos de *entonación* y F_0 comparten espacio descriptivo en muchos manuales, aunque cabe aceptar, [...], que hay una relación *hiperonímica* o, como mínimo, jerárquica, según la cual ENTONACIÓN es el hiperónimo o el concepto englobador de CURVA MELÓDICA y de F_0 . Por encima de estos términos estaría el término *prosodia*, que actúa como hiperónimo de *entonación*, al agrupar otros aspectos suprasegmentales como el acento y la duración. (Hidalgo/Cabedo, 2012: 12)

Toda manifestación prosódica se caracteriza por un engranaje de múltiples factores o, como señala Neuber (2001: 99), por un conjunto multiparadigmático de curva melódica, intensidad y variación de intensidad, acento, velocidad del habla (tempo) y variación de velocidad, ritmo, pausas, calidad vocal (individual), timbre y duración total del fenómeno prosódico¹.

¿Cuáles son los patrones prosódicos que distingue el alemán? y ¿cuáles son los que los aprendices hispanohablantes han interiorizado de su propia lengua? Mostraremos las convergencias y divergencias centrándonos en los siguientes tres focos: (1) la acentuación, (2) la curva melódica y (3) el ritmo.

3.1.1. Acentuación

En el español las reglas básicas de acentuación de la palabra se pueden resumir en dos principales: en palabras que terminan en vocal, en *-n*, o en *-s*, la sílaba tónica suele ser la penúltima (acento grave); en palabras que terminan en otras consonantes, el acento recae en la última sílaba (acento agudo). Aquellas palabras cuya acentuación no corresponde a estas reglas están marcadas con tilde. En alemán, el acento suele caer en la sílaba radical, que no tiene posición fija. Las numerosas excepciones a esta regla general, sin embargo, conforman un panorama mucho más complejo que el español, lleno de *trampas* para el aprendiz. A ello hay que añadir que, a diferencia del español,

¹ «Prosodische Ereignisse bilden einen multiparametrischen Merkmalskomplex aus Melodieführung, Lautheit und Lautheitsdifferenz, Akzent, Sprechgeschwindigkeit (Tempo) und Tempowechsel, Sprechrhythmus, Pausen, (individuell bedingter) Stimmqualität, Stimmausdruck (Timbre) und Gesamtdauer der prosodischen Erscheinung» (Neuber, 2001: 99).

salvo en pocos extranjerismos, ningún acento está marcado con tilde. Por ejemplo: *Lehrer*, *Lehrerin*, *Gymnasiallehrer*, *unbelehrbar*, *umfahren*, *umfahren*.

Tanto **en español como en alemán**, el acento sirve como distintivo en paradigma verbal (esp.: *amplio*, *amplío*, *amplió*; al.: *durchkreuzen*, *durchkreuzen*). Mientras que en el español esta función es primordial, en alemán está limitada al grupo de verbos separables. Orduña (2008: 10s.) subraya la función gramatical del acento en el español, su importancia como «uno de los ejes de la flexión verbal», frente a la función marcadora, estructuradora del acento en alemán. A diferencia del español, la función principal del acento es la de focalizar la información de interés. Mediante un cambio de acento cambia el foco, sin que sea necesario modificar la estructura sintáctica (por ejemplo: *Maria geht nach HAUSE.* vs. *Maria GEHT nach Hause.*). El elemento que contiene la información relevante es el que se acentúa, el resto se desacentúa. Es precisamente esta desacentuación lo que distingue en este aspecto al alemán del español², donde este fenómeno no se observa. Mediante la diferenciación de sílabas acentuadas y no acentuadas se desmarca, además, el paréntesis oracional y se resalta la relación tema-remata (véase Stock, 1996: 39; Orduña, 2008: 10; Cohrs, 2007: 6 y Elsner, 2014: 31).

Los medios para resaltar la sílaba que lleva el acento en un grupo acentual en **alemán** (*cfr.* Stock, 1996: 52) son:

- el aumento de intensidad
- la reducción de la velocidad mediante el alargamiento de las vocales largas y de algunas consonantes
- el aumento de precisión en la articulación, que conlleva una mayor tensión de los músculos articulatorios; se evita la asimilación, reducción o elisión que observamos en las sílabas no acentuadas

² «Es gibt also Sprachen, in denen der relative Informationsgehalt für die Akzentuierung relevant ist, in anderen gilt dies nicht. Ladd (1996) definiert entsprechend zwei Sprachgruppen: Es gibt deakzentuierende Sprachen, die es erlauben oder sogar vorziehen, wiederholtes oder bekanntes Material zu deakzentuieren. Dazu zählen in erster Linie die germanischen Sprachen wie Deutsch, Englisch, Niederländisch oder Schwedisch. In nicht-deakzentuierenden Sprachen dagegen wird eine Deakzentuierung oft als unakzeptabel empfunden; diese verwenden zur Darstellung von Korrekturakzenten oder Kontrast eine andere Wortstellung» (Elsner 2014: 31) [El subrayado es nuestro].

- la inflexión melódica, que puede consistir en un ascenso, descenso, ascenso-descenso o descenso-ascenso

La intensidad, el tono y la cantidad también han sido considerados, tradicionalmente, factores implicados en el acento en el **español**. Sin embargo no existe unanimidad sobre la combinación y la distribución proporcional de estos elementos. Mientras que unos investigadores destacan la posibilidad de una actuación de la intensidad y el tono por separado (distinción entre el *acento de intensidad*, *acento de cantidad* y *acento tónico o de altura* en Navarro Tomás, 1980: 26)³, otros insisten en que sin la participación del tono no se percibe el acento⁴. Además, hay voces que sostienen que el tono es el único factor en la acentuación del español.⁵ La duración ha sido otro punto de controversia entre los que lo rechazan como indicio del acento en español⁶ y los que abogan en su favor⁷.

3.1.2. Melodía

Ambas lenguas muestran unos patrones parecidos en cuanto a la parte final de las oraciones: el final descendiente, ascendente y uniforme.⁸ Estos patrones sirven para marcar o modificar el sentido interrogativo o aseverativo de un enunciado. Sin embargo hay que tener en consideración la gran variación melódica que existe en la realización oral, especialmente en el habla espontánea, en alemán⁹. No se puede partir del correlato patrón melódico-clase oracional. La realización ascendente, descendente, ascendente-

³ «Frecuentemente, en español el grupo tónico y el de intensidad coinciden, siendo la sílaba más aguda la que lleva al mismo tiempo el principal acento de fuerza; pero esta coincidencia no es indispensable ni constante» (Navarro Tomás, 1980: 30).

⁴ «[...] indiscutiblemente, el acento español depende de la frecuencia fundamental» (Quilis, 1999: 400).

⁵ «Neppert und Pétursson (1986) differenzieren diese Problematik für verschiedene Sprachen. Die Erhöhung der Grundfrequenz wird als wichtigstes Akzentuierungskorrelat für Deutsch, Englisch, Französisch und die slawischen Sprachen angegeben bzw. als ausschließliche Ursache für Spanisch, Italienisch und Japanisch» (Elsner, 2014: 16) [El subrayado es nuestro]

⁶ Trager/Smith (1951), Canellada/Madsen (1987), Cruttenden (1990, *apud* Hidalgo/Cabedo, 2012: 14).

⁷ Para profundizar en la controversia sobre la implicación de los diferentes factores en el acento, véase Llisterri *et al.* (2005), Hidalgo/Cabedo (2012: 13-16).

⁸ *Cfr.* para el español, por ejemplo, Navarro Tomás (1980: 23).

⁹ En el español hay que añadir las numerosas variantes regionales en este ámbito (Navarro Tomás, 1980: 210).

descendente o descendente-ascendente en la fase final depende en gran medida de la intención, estado emocional, situación y características individuales de los interlocutores¹⁰. En la pregunta (1) y (2) no necesariamente hay un final ascendente. El carácter interrogativo está marcado en (1) por la posición del verbo y en (2) por la partícula modal *doch*. Solo en los ejemplos (3) y (4) es necesario distinguir la pregunta mediante final ascendente, ya que no existe otro indicio en este sentido.

(1) Kommst du heute Abend? (↗ y ↘)

(2) Du kommst doch heute Abend? (↗ y ↘)

(3) Du kommst heute Abend? (↗)

(4) Du kommst heute Abend. (↘)

La curva melódica en alemán suele presentar una forma oleada, subiendo y bajando el tono entre el más agudo y el más grave¹¹. El alemán se caracteriza por unos intervalos más amplios entre tonos graves y agudos.

3.1.3. Ritmo

Dejando de lado la discusión sobre el principio de la isocronía, la distancia temporal entre un elemento acentuado y el siguiente, y la diferenciación entre lenguas isosilábicas (o isométricas) e isoacentuales¹², los investigadores tienden a considerar que en el español prevalecen las características del ritmo isosilábico mientras que el alemán muestra más indicios de ritmo isoacentual (Stock, 1996; Hirschfeld/Wolff, 1998; Dieling/Hirschfeld, 2000; Orduña, 2006 y 2007, entre otros). Entre las particularidades rítmicas del alemán se observan:

¹⁰ Cohrs (2007: 8) en su investigación sobre las interferencias prosódicas de aprendices húngaros describe las diferencias melódicas entre el alemán y el húngaro.

¹¹ Dieling/Hirschfeld (2000: 32ss.) describen el carácter melódico con ejemplos muy ilustrativos.

¹² En este contexto es preciso citar a Abercrombie (1967/1992) y Pike (1945), cuya distinción entre lenguas isosilábicas e isoacentuales ha sido tema de discusión durante años. En la década de los noventa este principio se ha ido considerando más bien un marco cuyas características se podían aplicar a las lenguas de un modo no absoluto. Las lenguas corresponden a varias características en diferentes grados. Acerca de la evolución del concepto y la discusión, véase Orduña (2006: 41s.; 2007: 194), Cantero (2002: 54-56), Almeida (1997: 29s.), entre otros.

- isocronía, es decir, una cierta regularidad temporal entre dos sílabas acentuadas, que no depende del número de sílabas intermedias
- estructura silábica variada. Junto a la estructura silábica mayoritaria CV¹³ y CVC existen unas estructuras complejas como CCVCCC, entre otras
- extensión silábica variada
- desacentuación de las sílabas no acentuadas mediante elisión, asimilación y reducción
- grandes oscilaciones de tensión muscular y de precisión articulatoria entre las sílabas acentuadas y no acentuadas
- ritmo *staccato*, discontinuo, no equilibrado.

En español, en cambio, se pueden observar las siguientes tendencias:

- isocronía entre las sílabas en sí. El número de sílabas, no tanto el tiempo, entre acento y acento es la medida principal
- extensión silábica uniforme
- estructura silábica predominante, CV
- tanto las sílabas acentuadas como las no acentuadas mantienen su integridad
- ritmo *legato*, equilibrado, continuo.

3.2. Los sistemas vocálicos alemán y español

De las particularidades del alemán se ha destacado su riqueza en vocales. Este rasgo se refiere a la diversidad y no se debe confundir con la cantidad. Otro punto llamativo son los sonidos inexistentes en español, a saber las vocales modificadas. Y, a pesar de estas llamativas diferencias, se podría ver aún un inventario parcial común. Esta apariencia se aclarará, a continuación, con la presentación de las características distintivas y las particularidades en alemán.

¹³ «C» corresponde a «consonante» y «V» a «vocal». Por lo tanto, por ejemplo, «CV» designa una sílaba que consiste en la secuencia «consonante + vocal».

3.2.1. Los monoptongos

Como podemos ver en la fig. 3.1, hay una diferencia llamativa, en cuanto al número de elementos que los componen, entre el sistema vocálico español (arriba) y los dos subsistemas vocálicos del alemán (abajo). La proporción es de 5 : 15 y, si contamos también las vocales reducidas [ə, ɐ], que en esta figura no están contempladas, pasa a ser incluso de 5 : 17.

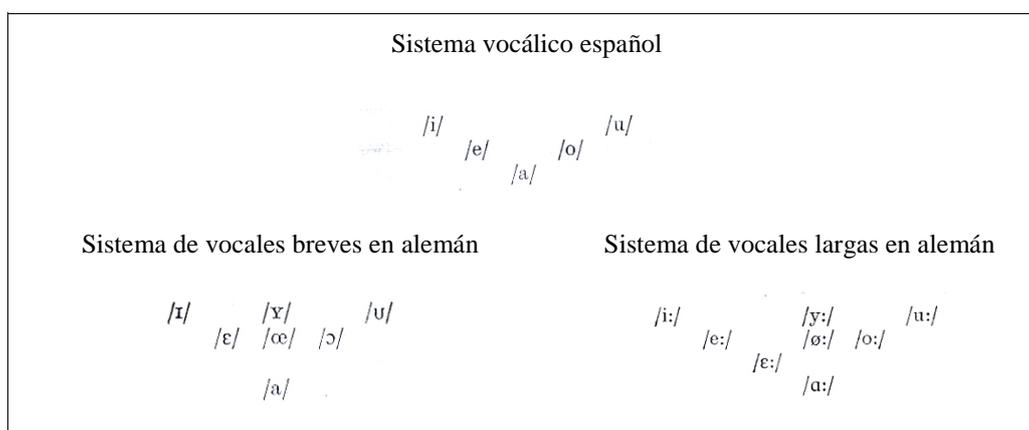


Fig. 3.1. *Sistemas vocálicos del español y alemán (Hirschfeld 1983: 169)*

El sistema español se compone de 3 niveles, según el grado de elevación de la lengua: baja, media y alta¹⁴. Además, se distinguen las clases: anterior, central¹⁵ y posterior, según la inclinación de la lengua hacia las diferentes partes del paladar. El sistema alemán se representa aquí en dos subsistemas paralelos: el de vocales largas y el de vocales breves. Tiene igualmente tres niveles, exceptuando el fonema /ɛ:/. En cuanto a las clases, algunos investigadores consideran que [a] es central y otros distinguen las

¹⁴ Para indicar la elevación de la lengua, la Asociación Fonética Internacional en su versión española del Alfabeto Fonético Internacional del año 2005 usa los términos *cerrado*, *medio*, *abierto* (véase <lexiquetos.org/afi/IPA-2005v3.es.pdf>). Consideramos que esta nomenclatura en nuestro contexto puede dar lugar a confusión, ya que la distinción *abierto/cerrado* (al.: *offen/geschlossen*) en alemán es usada para describir el timbre de las vocales (tenue / tensa). Por ello, hemos optado por descartar el uso de los distintivos *cerrado/medio/abierto*, sustituyéndolos por *alto/medio/bajo*, siguiendo las investigaciones de Vicente Álvarez (1995), Hirschfeld/Wolff (1998) y Dieling/Hirschfeld (2000).

¹⁵ Según Quilis (1996: 53), hay una vocal central baja /a/. Navarro Tomás (1980), sin embargo, distingue cuatro.

dos variantes, anterior y posterior¹⁶. Aparte de las distinciones de altura y dirección de la lengua, el inventario vocálico alemán requiere otros tres distintivos más para diferenciar todos sus elementos. Por lo tanto, en alemán el catálogo de criterios distintivos es el siguiente:

- (1) Altura de la lengua alta, media, baja
- (2) Dirección de la lengua hacia el paladar anterior, central o posterior
- (3) Posición de los labios (redondeados o no redondeados)

Aunque también en español existan las vocales labializadas /o/ y /u/, allí no se aplica esta distinción. En alemán, en cambio, es imprescindible para diferenciar entre las labializadas y no labializadas anteriores y centrales /ɛ, y:, œ, ø:/.

Vocales anteriores		/e:/, /ɛ/, /ɪ/, /i:/
	labializadas	/ø:/, /œ/, /y:/, /ʏ/
Vocales posteriores	labializadas	/o:/, /ɔ/, /u:/, /ʊ/

Fig. 3.2. Emparejamiento de vocales labializadas y no labializadas anteriores y posteriores en alemán

(4) Calidad (tensa o tenue). En Vicente Álvarez (1995) no aparece esta distinción en la descripción general de las vocales (*id.*, 9s.). En su lugar se introduce la participación o no de fosas nasales como una de las características diferenciadoras. Aunque admite que «las vocales españolas y alemanas son orales» es decir, en general, no nasales, y añade que «en determinados contextos o en una pronunciación poco esmerada o dialectal» puede aparecer nasalización tanto en español como en alemán. Por la propia descripción de Vicente Álvarez consideramos este rasgo distintivo insignificante en una descripción contrastiva de los sistemas vocálicos español y alemán por lo que no lo tendremos en cuenta en adelante. En cuanto al uso paralelo de los calificativos *tenso/cerrado* y *tenue/abierto*, Vicente Álvarez (1995: 9, nota 6) observa:

Los fonéticos alemanes, normalmente, mezclan los dos criterios, altura y posición respecto al paladar, para designar a las vocales, a las que luego añaden la calidad de

¹⁶ Una explicación de los diferentes puntos de vista se encuentra en Vicente Álvarez (1995: 16s.).

abiertas o cerradas. Y así llaman “i abierta” [ɪ] a una [i] que es alta y, por consiguiente, cerrada, aunque menos que su correspondiente larga [i:], a la que clasifican correctamente alta y cerrada. Realmente habría que llamar cerradas absolutas a las largas (cerradas), y cerradas relativas a las breves (cerradas), menos cerradas respecto a sus correspondientes largas.

No estamos de acuerdo con la afirmación de que en alemán se mezclen los criterios (1) y (2) que mencionamos arriba. Este texto más bien parece manifestar la falta de la introducción del criterio de calidad (4) unida a la interpretación de los calificativos *abierto/cerrado*¹⁷, habitual en español, como criterio de altura (1). En sustitución de éstos, se usarán, en adelante, los calificativos *tenue/tenso*, siguiendo a la investigación de Hirschfeld (1983), Dieling/Hirschfeld (2000), entre otros¹⁸.

Nos atrevemos a interpretar la confusión creada por el uso de estos calificativos en alemán, ocasionalmente de forma paralela, como indicio del alto grado de dificultad que supone al hispanohablante percibir la diferenciación de la calidad vocálica.

(5) La cantidad (larga o breve). En general, se relaciona la calidad con la cantidad, de modo que tenemos las siguientes correspondencias:

vocales largas tensas y	[i:]	[e:]	[y:]	[ø:]	[o:]	[u:]
vocales breves tenues y	[ɪ]	[ɛ]	[ʏ]	[œ]	[ɔ]	[ʊ]

Fig. 3.3. Emparejamiento de vocales largas tensas y cortas tenues en alemán

También en español existen diferencias de cantidad, aunque sean mucho menores. Vicente Álvarez (1995: 10) presenta los siguientes datos acerca de las vocales largas:

[...] hay que tener en cuenta que en alemán estas vocales pueden alcanzar hasta las 40 centésimas por segundo, mientras que en español no pasan, por lo general, de 15 centésimas por segundo.

¹⁷ Acerca de la relatividad de los términos *apertura, abierto y cerrado*, véase Wängler (1983: 105) y Martens (1961: 28, *apud* Vicente Álvarez, 1995: 9).

¹⁸ Vicente Álvarez (1995: 10-12), en cambio, distingue, por ejemplo, las vocales anteriores altas mediante los siguientes descriptores: [i:] «larga, cerrada, tensa», [ɪ] «breve, abierta, tenue», [y:] «larga, cerrada, tensa, abocinada» y [ʏ] «breve, abierta, tenue». Como se observa acompaña el calificativo «cerrado» con «tenso» y «abierto» con «tenue».

La importancia de esta diferencia no radica simplemente en la realización considerablemente más larga de algunas vocales en alemán que en español, sino en su función diferenciadora (por ejemplo: al.: *Bett – Beet*; esp.: *cama - banca*) que no existe en español.

3.2.2. Excepciones y particularidades

Excepciones del sistema

Existen las siguientes excepciones en el sistema vocálico alemán:

- la coexistencia de los pares [ɛ:] / [ɛ] y [a:] / [a], que solo se diferencian por la cantidad, pero no por la calidad
- las vocales reducidas

La reducción vocálica es una de las características del alemán oral. Se manifiesta como pérdida de tensión muscular en las sílabas átonas y no solo se refieren a la cantidad, sino también a su calidad. Se trata del sonido [ə], conocido como *schwa*. Por ejemplo: *Aussage* [aʊsa:gə]¹⁹, *welchem* [vɛlç(ə)m], *blasen* [bla:z(ə)n]; *Himmel* [hɪm(ə)l]. Otra vocal reducida es [ɐ]. Es la realización del fonema /r/ o secuencia de /er/ cuando aparece en el límite final de la sílaba. Por ejemplo: *Lehrer* [le:rɐ], *er* [e:rɐ], *eher* [e:ɐ], *Lorbeer* [lɔʁbe:rɐ]. La ubicación de estas dos vocales es de altura media²⁰, central.

El golpe de glotis

- En relación con las vocales, el alemán presenta otro fenómeno fonético-fonológico que le distingue del español. Para articular una vocal en español, las cuerdas vocales se colocan en la posición concreta que ésta requiere. Cuando la vocal se encuentra al principio de la palabra o sílaba, esta entrada se llama *suave* (al.: *weicher Einsatz*), se enlaza, generalmente, con el sonido que le precede (por ejemplo: *alarde, el amo*). De modo que en el lenguaje oral no formal apenas se percibiría diferencia entre, por ejemplo la frase *te echo* y el nombre *techo*. En alemán, en cambio, no se enlaza la

¹⁹ Para Mangold (2005: 66), «Kürzug langer Konsonanten».

²⁰ Stock/Hirschfeld (1996: 19; *apud* Dieling/Hirschfeld, *id.*: 195) sitúan [ə] a la altura entre [a] y [ɐ]. Mangold (2005: 37) lo sitúa por encima de [ɐ].

vocal inicial con la consonante o vocal que le precede y se produce una entrada brusca (al.: *harter Einsatz*²¹). Ésta consiste en un breve cierre de las cuerdas vocales y la expulsión brusca del aire acumulado que las separa de golpe. De ahí que este fenómeno se suele llamar *golpe de glotis*²². Para la transcripción fonética encontramos los siguientes signos [ʔ], [ʰ], [ʘ]. Mangold (2005) transcribe [ʘ] (por ejemplo: [gə|antvɔrtət]). Pero lo usa cuando la vocal se encuentra al principio de la palabra (por ejemplo: [antvɔrt]). Es discutible la clasificación de este fenómeno como consonante oclusiva glotal. De hecho, Mangold (2005: 43, nota 1) indica que «no se trata de un fonema consonántico real, sino más bien de una señal de delimitación»²³. En consecuencia lo transcribe /|/ y no /ʔ/, correspondiente a la consonante oclusiva glotal en el AFI (2005).

El golpe de glotis se produce, fundamentalmente²⁴:

- ante vocal tónica al principio de la palabra, indistintamente del fonema que lo preceda: vocal o consonante. Por ejemplo: *Sie |antwortet; auch |ohne*
- ante vocal átona al principio de la palabra, cuando se trata de un prefijo o preverbo. Por ejemplo: *|Erfolg; |er|obern*
- al principio de la sílaba, indistintamente del fonema que lo preceda: vocal o consonante. Por ejemplo: *ge|ändert; an|erkennen; ab|artig; Erdbeer|eis.*

3.2.3. Los diptongos y triptongos

		español	alemán
diptongos	ascendentes	/ia, ie, io, iu, ua, ue, uo, ui/	/ae, ao, ɔø/
	descendentes	/ai, ei, oi, au, ou, eu/	
triptongos		/iai, iei, uai, uei/	

Fig. 3.4. Inventario de diptongos y triptongos en alemán y español

²¹ Cfr. Cartagena/Gauger (1989: 3).

²² Otro nombre usado en el español es «oclusiva glotal» o «consonante glotal oclusiva sorda». Entre arabistas se conoce como *hamza*. En alemán existen numerosos términos para designar el fenómeno: *Glottisschlag*, *Knacklaut*, *Vokalneueinsatz*. Mangold (2005: 11) usa *Stimmritzenverschlusslaut*, *Glottalstopp* o *Knacklau*. Para más información acerca de la terminología, cfr. Riutort (2001: 202).

²³ «Der Stimmritzenverschlusslaut /|/ ist kein eigentliches Konsonantenphonem, sondern ein Grenzsignal» (Mangold, 2005: 43, nota 1).

²⁴ Sobre el carácter del golpe de glotis en alemán, su transcripción, cfr. Riutort (2001).

Como podemos observar en la fig. 3.4, el español tiene un amplio inventario de uniones de dos o tres vocales. En alemán son tres los diptongos relevantes. No hay unanimidad sobre su transcripción. Mientras que el primer elemento en todas las variantes es una vocal breve tenue, el segundo se transcribe, bien igualmente como vocal breve tenue o bien como vocal breve tensa, variando ésta entre vocal media [e], [ø] y alta [ɪ, i], [ʏ, y]. Hay transcripciones que destacan el carácter no silábico del segundo elemento (Dieling/Hirschfeld, 2000: 196) o de unión monosilábica [aj, au, ɔy] (Mangold, 2005: 36²⁵).

Dieling /Hirschfeld (2000: 196) Hirschfeld/Wolff (1998: 71)	Cartagena/Gauger (1989: 5)	Vicente Álvarez (1995: 23s.) Hirschfeld (1983: 170)	Mangold (2005: 36)	Kempcke (2000: XXVI)	Wahrig (2000: 19)	PhonPad Editor (2010)
[a _{ɪ̯} e]	[ae]	[aɪ]	[ai]	[aj]	[ai]	[aɪ]
[a _{o̯} ø]	[ao]	[aʊ]	[au]	[au]	[au]	[aʊ]
[ɔ _{ʏ̯} ø]	[cø]	[ɔʏ]	[ɔy]	[ɔi]	[ci]	[ɔy]

Fig. 3.5. Transcripción de los diptongos alemanes

Prescindimos de presentar aquellos otros posibles diptongos que pueden aparecer en alemán ocasionalmente en interjecciones (por ejemplo: [ui]) o en extranjerismos (cfr. Cartagena/Gauger: 1989: 5). En cuanto a la articulación de los diptongos Cartagena/Gauger (1989: 29) observan que los elementos que forman el diptongo alemán se funden (por ejemplo: al.: *Eu-ro-pa*). Por ello los califican de «diptongos reales». En español, en cambio, mantienen parte de sus rasgos individuales (por

²⁵ Mangold (2005: 36, nota 2) añade: «Phonetisch genauer wäre die Schreibung [aj̥ aʊ̥ ɔy̥]; andere schreiben dafür [ae ao ɔø] u. Ä.».

ejemplo: esp.: *E-u-ro-pa*). Hirschfeld (1983: 170) habla de un leve inciso (*leichte Trennung*) en la articulación de los diptongos en español.

In artikulatorischer Hinsicht ist zum Abschluß zu betonen, dass deutsche Vokalverbindungen echte Diphthongen [sic] darstellen, d. h., der zweite Vokal verschmilzt mit dem ersten zu einer Einheit, während die Vokale in spanischen Diphthongen [sic] ihre phonetische Gestalt beibehalten. (Cartagena/Gauger, 1989: 29)

No existen triptongos en alemán. Una característica del español es, además, la contracción de sílabas diferentes para formar diptongos o triptongos (por ejemplo: esp.: *po-e-ta* > *poe-ta*).

3.3. Los sistemas consonánticos alemán y español

También en los sistemas consonánticos alemán y español, igual que vimos antes en el caso de las vocales, llaman la atención ciertos sonidos inexistentes en una de las dos lenguas. En general, sin embargo, parece haber más elementos en común. Presentaremos, a continuación, una descripción de las consonantes en alemán para resaltar las coincidencias y diferencias con el inventario consonántico español.

3.3.1. Inventario del sistema consonántico alemán

Como describe Hirschfeld (1983: 170), el inventario de consonantes se compone, en el español peninsular, de 20, en el español hispanoamericano, de 18 y, en alemán, de 21 elementos. Al menos en cuanto al inventario alemán, no todos los investigadores coinciden en este número. Pero existen otros puntos de discusión:

- El número de integrantes varía. En Mangold (2005: 43) suman los 27.
- La representación de los sonidos transcritos por la letra *r*, en algunas investigaciones se limita a un fonema /r/ o /ʀ/, en otras incluye variantes. Mangold (2005: 44) incluye las siguientes tres: /r, ʀ, r/, más la fricativa /ʁ/.
- La inclusión o no de los sonidos /θ, ð/, característicos de extranjerismos anglófonos (Mangold, 2005: 43, nota 3).

- La inclusión o no del golpe de glotis como oclusiva glotal (Mangold, 2005: 43, nota 1).

Frente a estas diferencias, en los autores consultados, encontramos los siguientes 20 elementos en común: /p t k b d g f v s z ʃ x ç j m n ŋ l h/. Lo ilustraremos en la siguiente tabla.

	número total de elementos	elementos adicionales	Representación de r consonántica
Hirschfeld (1983: 170)	21	/ʁ/	/ʁ ²⁶ /
Stock/Hirschfeld (1996: 23, <i>apud</i> Dieling/Hirschfeld, 2000: 195)	21	/r/	/r/
Cartagena/Gauger (1989: 31)	21 ²⁷	/r/	/r/
Vicente Álvarez (1995: 61)	22	/r, R/	/r, R/
Mangold (2005: 44)	27	/r, R, ʁ, r/ /θ, ð/ ²⁸ / /	/r, R, ʁ ²⁹ , r

Fig. 3.6. Inventario comparado de fonemas alemanes en diferentes investigaciones

Tampoco encontramos unanimidad entre los investigadores mencionados en cuanto a la descripción general de las consonantes. Los criterios distintivos que se aplican son los siguientes:

- (1) Lugar de articulación
- (2) Modo de articulación.
- (3) Realización fortis o lenis.

(1) A continuación vemos los posibles lugares de articulación de las consonantes, en general, según AFI (2005).

²⁶ Clasificado como fonemas líquidos.

²⁷ Cartagena/Gauger (1989: 31) ponen /ʒ/ entre paréntesis ya que consideran que «sólo aparece en extranjerismos» (« [...] /ʒ/ erhält, da es nur in Fremdwörtern erscheint, einen Randwert (= (3)) innerhalb des Inventars»).

²⁸ Aparecen entre paréntesis.

²⁹ Clasificado como fricativa.

labial		coronal				dorsal			radical		glotal
bilabial	labiodental	dental	alveolar	postalveolar	retrofleja	palatal	velar	uvular	faríngea	epiglotal	

Fig. 3.7. Lugares de articulación según el AFI (2005)

La siguiente tabla recoge las categorías que usan los diferentes investigadores para clasificar las consonantes alemanes. Llama la atención el elevado grado de diferencias en Stock/Hirschfeld (1996) y Vicente Álvarez (1995), con 10 categorías, en comparación con las solo 7 en Cartagena Gauger (1989). Mientras que éste se atiene a la nomenclatura del AFI (2005) (salvo una excepción), encontramos entre los demás investigadores una gran variedad en la designación de los lugares de articulación. Podríamos interpretarla como expresión de la dificultad de ubicar las consonantes alemanes en el sistema universal. Las categorías adicionales a las del AFI (2005) están marcadas en color.

	LABIAL			CORONAL				DORSAL								
Lugares de articulación	labial	bilabial	labiodental	postdental	dental-alveolar	alveolar		prepalatal	palatal	lateral ³⁰	palatodorsal	postpalatal	velar			laringea
Hirschfeld (1983)	b p m			f v		d, t z,s n, l		ʃ ʒ	j ç			g k ŋ	x ɣ			h
Stock/Hirschfeld (1996)		b p m	f v		s z	d, t n		ʃ ʒ	j ç	l		g k ŋ	x r			h
Cartagena/Gauger (1989)		b p m	f v			d, t z,s		ʃ ʒ ³¹	j ç				g k ŋ			h

³⁰ Llama la atención la alineación del rasgo distintivo *lateral* junto a los que indican el lugar de articulación, cuando, en general, lo encontramos entre los que indican el modo de articulación. Dieling/Hirschfeld (2000: 195) especifica: «lateral (seitlicher Zungenrand und Backenzähne)».

³¹ Cartagena/Gauger (1989: 31) introduce para los fonemas /ʃ/ y /ʒ/ el distintivo *palatoalveolar*.

Como podemos ver en esta tabla, Hirschfeld (1983) y Stock/Hirschfeld (1996) reúnen los elementos vibrantes y laterales bajo el hiperónimo *líquidos*, mientras que en las demás obras analizadas se distinguen las dos subclases. Cartagena/Gauger (1989) añade la clase de los africados incluyendo en ella el fonema /ŋ/ que en las demás clasificaciones se encuentra en el grupo de los nasales. Mangold (2005: 44) añade la clase «geschlagene Laute» («vibrante simple») en la que sitúa /r/.

(3) realización fortis o lenis

La distinción entre consonantes sonoras y sordas que se aplica en el sistema español³⁴ no resulta suficiente como criterio distintivo en alemán. Se trataría más bien de una redundancia³⁵, ya que la sonoridad de las oclusivas y fricativas está supeditada a la posición de la consonante y a las variaciones geográficas. En el sur de Alemania, por ejemplo, se observa la tendencia de desatender la sonoridad. El criterio distintivo pertinente en alemán, en cambio, es el grado de intensidad, es decir la calidad fortis o lenis.

Después de analizar los inventarios de consonantes alemanes de diferentes autores presentaremos el modelo de Stock/Hirschfeld (1996: 23) en el que basaremos las consideraciones contrastivas que desarrollaremos en el siguiente capítulo (4.).

³⁴ Sobre la aplicación de los distintivos sordo/sonoro y fuerte/débil en el español *cfr.* Navarro Tomás (1980: 21s.).

³⁵ *cfr.* Hirschfeld, 1983: 174, nota 9.

Konsonanten

Artikulationsstellen (siehe auch Kapitel 1.6, Aufgabe 12, S. 18):

1. bilabial (beide Lippen)
2. labiodental (Unterlippe und obere Schneidezähne)
3. dental-alveolar (Vorderzunge und obere Schneidezähne)
4. alveolar (Vorderzunge und Zahndamm)
5. präpalatal (Vorderzunge und vorderer – harter – Gaumen)
6. palatal (mittlerer Zungenrücken und vorderer – harter – Gaumen)
7. lateral (seitlicher Zungenrand und Backenzähne)
8. postpalatal (Hinterzunge und hinterer Gaumen)
9. velar (Hinterzunge und hinterer Gaumen/Gaumensegel)
10. laryngal (im Kehlkopf)

		Artikulationsstelle									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Explosive	fortis	p			t				k		
	lenis	b			d				g		
Frikative	fortis		f	s		ʃ	ç			x	
	lenis		v	z		ʒ	j			r	h
Nasale		m			n				ŋ		
Liquide								l			

Stock/Hirschfeld (1996), 23

Fig. 3.10. Sistema de consonantes del alemán (Stock/Hirschfeld, 1996: 23, apud Dieling/Hirschfeld, 2000: 195)

En dirección horizontal encontramos los lugares de articulación: (1) bilabial, (2) labiodental, (3) dental-alveolar, (4) alveolar, (5) prepalatal, (6) palatal, (7) lateral, (8) postpalatal, (9) velar, (10) laríngea. En dirección vertical se representan los tipos de articulación con sus subdivisiones fortis y lenis, en las categorías oclusivas y fricativas.

3.3.2. Análisis contrastivo de los grupos consonánticos en español y alemán

Para ilustrar las convergencias y diferencias entre el sistema consonántico español y alemán, reproducimos la sinopsis de Hirschfeld (1983: 171) y comentamos a continuación.

Artikulations- stelle		Artikulationsart				nasal	liquid
		explosiv		frikativ			
		sth./l.	stl./f.	sth./l.	stl./f.		
labial	sp.	b	p			m	
	dt.	b	p			m	
dental	sp.	d	t				
postdental	sp.				f		
	dt.			v	f		
alveolar	sp.				s	n	r r̄ l
	dt.	d	t	z	s	n	l
präpalatal	dt.			ʒ	ʃ		
palatal	sp.			j		ɲ	
	dt.			j	ç		
postpalatal/velar	sp.	g	k		x	ŋ	
	dt.	g	k			ŋ	
velar	dt.				x		ʁ
laryngal	dt.				h		

Fig. 3.11. Consonantes del alemán y español (Hirschfeld, 1983: 171)

En la primera columna se encuentra una relación de los diferentes lugares de articulación y, centrado hacia la derecha, la indicación de la lengua a la que se refieren los fonemas de cada fila: «sp.» para español y «dt.» para el alemán. En la fila superior se presentan los cuatro tipos de articulación: oclusivas (*explosiv*) fricativas (*frikativ*), nasales (*nasal*) y líquidas (*liquid*). Las columnas de las oclusivas y las fricativas están subclasificadas en sonora/lenis («sth./l.», abreviatura de *stimmhaft/lenis*) y sorda/fortis («stl./f.», abreviatura de *stimmlos/fortis*). Podemos observar las 21 consonantes alemanes repartidas en aquellas filas marcadas a la izquierda con «dt.». El resto corresponde a consonantes del español latinoamericano, su total se eleva a 17 fonemas (Hirschfeld, 1983: 174, nota 8). Por tanto no se han contemplado /θ/ y /λ/. Tampoco se incluye la africada /č/. A partir del esquema de Hirschfeld (1983: 171) se manifiestan las siguientes diferencias:

- algunos fonemas comunes no se articulan en el mismo lugar (/d, t, x/)
- algunos fonemas consonánticos del alemán no existen en español (/v, z, ʒ, ʃ, ç, h/)
- un fonemas consonánticos del español no existen en alemán (/ɲ/)
- no coinciden las variantes de «r».

A continuación profundizaremos en estas diferencias y presentaremos los resultados del análisis contrastivo de las consonantes del alemán y español realizado por los investigadores en las últimas décadas. Trataremos los fonemas de cada tipo de articulación y añadiremos las consonantes africadas y compuestas.

Los fonemas oclusivos

- Tanto en alemán como en español, este grupo tiene seis componentes: /b, d, g, p, t, k/. Su realización, sin embargo, no coincide totalmente, como veremos a continuación.
- Los fonemas /d, t/ se realizan como alveolar en alemán, mientras que en español, hay investigadores que los consideran dentales (Hirschfeld, 1983: 170; Cartagena/Gauger, 1989: 68s.³⁶).
- /p, t, k/ en alemán tiene alófonos aspirados
- /b, d, g/ en alemán se realizan fortis en posición final.
- Por asimilación a una oclusiva o fricativa sorda que le precede, la oclusiva lenis/sonora que le sigue ensordece y puede realizarse fortis. Por ejemplo: *abgeben*, *ab Gera*, *ausgeben*, *weiß du*. La asimiliación es **progresiva**, se produce en dirección izquierda - derecha. En español, en cambio, la asimilación suele ser **regresiva**. La oclusiva sonora influye sobre el sonido sordo que le precede y éste se sonoriza. Por ejemplo: *desde* [desðe] > [deʒðe].
- En español /b, d, g/ se realizan, en algunas posiciones, [β], [ð], [ɣ]
- Mangold (2005: 44) añade a este grupo el sonido glotal / ʔ / que habíamos mencionado arriba en el capítulo anterior (*cfr.* 3.2. «Los sistemas vocálicos alemán y español»). Cartagena/Gauger (1989: 31) quienes comentan la inclusión de este elemento en el sistema consonántico, lo representan por el signo /ʔ/. No existe en español.

³⁶ Cartagena/Gauger (1989: 69) cuentan los fonemas alemanes /d, t/ entre aquellos cuya realización no corresponde a ningún alófono del español («[Phoneme], deren phonetische Realisierung, d. h. die Gesamtheit ihrer Varianten weder ganz noch partiell unter den entsprechenden kastilischen Allophonen zu finden ist»).

Los fonemas fricativos

- En alemán cuentan entre ellos: /v, f, z, s, ʒ, ʃ, j, ç, x, h/³⁷. Mangold (2005: 44) añade /ʁ/³⁸. Stock/Hirschfeld (1996: 23) cuentan en este grupo también /r/.
- Según Cartagena/Gauger (1989: 69) el español no conoce los fonemas fricativos /v, z, (ʒ), ʃ, ç, h/. Los pares /f/ : /v/, /s/ : /z/ y /ʃ/ : /ʒ/, presentes en alemán, se han ido perdiendo en español a lo largo de su historia.
- Las fricativas alveolares /s/ y /z/ corresponden a la grafía <s>. Ésta, al principio de la palabra y sílaba, se pronuncia sonora [z]; en las demás posiciones, sorda.
- Por asimilación a una oclusiva o fricativa sorda/fortis que le precede, /z/ puede ensordecerse. Por ejemplo: *Aussage* [aʊsʒa:gə] > [aʊssa:gə]; *frisch sein* [fʁɪʃ zain] > [fʁɪʃ sain]. La asimilación es progresiva y se produce en dirección izquierda – derecha, tal como observamos arriba en el apartado de las oclusivas. En español, la asimilación se produce en sentido contrario: un sonido sordo [s] puede sonorizarse por un sonido sonoro que le sigue. Por ejemplo: *mismo* [mismo] > [miɣmo]; *muslo* [muslo] > [muɣlo]; *desde* [desðe] > [deɣðe].
- [j] se realiza, especialmente en el español hispanoamericano, con un grado mayor de fricación (Hirschfeld, 1983: 171; 174, nota 10).
- Siguiendo a Hirschfeld (1983: 171 y *cfr.* tabla 3.10) y Cartagena/Gauger (1989: 69)³⁹ el alemán y el español solo tienen las siguientes fricativas en común: /f, s, j, x/
- /x/ se realiza velar en alemán, postpalatal en español (Hirschfeld, 1983: 171).

Los fonemas nasales

- En alemán, este grupo comprende los fonemas /m, n, ŋ/⁴⁰.
- La realización bilabial de /m/ y la alveolar de /n/ coincide en ambos idiomas⁴¹.

³⁷ *cfr.* Cartagena/Gauger, *id.*: 31; Vicente Álvarez, *id.*: 61

³⁸ Además añade entre paréntesis dos fonemas del inglés muy frecuentes en los extranjerismos usados en alemán: /θ, ð/.

³⁹ Cartagena/Gauger (1989: 68) usan la transcripción /y/, Hirschfeld (1983: 171 y *cfr.* tabla 3.10) usa /j/.

⁴⁰ Vicente Álvarez (1995: 65) cuenta /ŋ/ entre los «fonemas alemanes sin correspondencia en español». Sin embargo, incluye el sonido entre los alófonos de /n/ en, por ejemplo, *mango* (*id.* 40s.).

⁴¹ *cfr.* Cartagena/Gauger (*id.*: 69)

- Sin embargo, en español existen otras realizaciones de /n/ por asimilación a la consonante que le sigue (asimilación regresiva): realización labiodental ante /f/, /v/ (por ejemplo: *enfermo* [mf]; *un vaso* [mβ]), dental ante /t, d/ (por ejemplo: *ante*, *donde* [nt, nð]), velar ante /k, g/ y en posición final (por ejemplo: *manco* [ŋk], *angosto* [ŋg], *un gesto* [ŋx], *azafrán* [ŋ]) (cfr. Cartagena/Gauger, 1989: 69; Hirschfeld, 1983: 170; Quilis, 1996 y 1999; y Vicente Álvarez, 1995: 40).
- El fonema español /m/ en posición final, a menudo, se realiza [n] (por ejemplo: *ultimátum* [m] > [n]) (cfr. Cartagena/Gauger, 1989: 50).
- /ŋ/ en alemán, cuando es seguido de una oclusiva, se realiza de dos maneras:
 - Se pronuncia [ŋg], cuando <ng> es seguido de <a, o, u> o <e> tónica. (por ejemplo: *Angelika, Ungarn, Inga, Angus*);
 - Se pronuncia [ŋk] cuando se encuentra la combinación <n + k> (por ejemplo: *winken, Bunker, Enkel*).
 - En otros casos, /ŋ/ se funde con /g/ y forma un único sonido [ŋ], cuando es seguida de la vocal [ə], se encuentre en posición final o ante consonante⁴² (por ejemplo: *singen; Junge, Schlange, Schwung, langsam, Hengst, singt*).
- En aquellos casos que <n> y la oclusiva que le sigue coinciden por composición léxica (por ejemplo: *Angeber, Anklage, unger, ungelegen*) se articulan [ng, nk]

Los fonemas líquidos

- El español suma en este grupo los siguientes cuatro fonemas: /l, ʎ, r, r̄/.
- Para el alemán encontramos diferentes inventarios en las investigaciones consultadas.
 - Hirschfeld (1983: 171) registra en este grupo /l, ʀ⁴³/ para el alemán y /r, r, l/ para el español latinoamericano. También según Cartagena/Gauger (*id.*: 69) el alemán tiene dos fonemas líquidos, aunque varía el segundo elemento: /l, r⁴⁴/.
 - Stock/Hirschfeld (1996: 23) clasifican solo /l/ entre los líquidos y agrupan /r/ entre los fricativos.

⁴² cfr. Vicente Álvarez, *id.*: 41

⁴³ Este último se clasifica en AFI 2005 entre el grupo de las fricativas y el de las aproximantes.

⁴⁴ Stock/Hirschfeld (1996: 23 *apud* Dieling/Hirschfeld, *idem*: 195) agrupan /r/ entre las fricativas.

- Vicente Álvarez (1995: 61) distingue entre el fonema alemán lateral /l/ y los vibrantes /r, ʀ/.
- Observamos que existe acuerdo en que /l/ es uno de los elementos de este grupo en alemán. Según Vicente Álvarez (*id.*: 41) su realización coincide con la del español.
- El desacuerdo reside en la cuestión de cuántos más elementos reúne este grupo y cuál(es) son.
- Siguiendo a Dieling/Hirschfeld (2000: 133) las tres variantes [r, ʀ, ʁ] son aceptadas en alemán:

Unsicherheit besteht immer wieder in der Frage, ob im Deutschen Zungenspitzen-R [r], Reibe-R [ʀ] oder Zäpfchen-R [ʁ] zu sprechen ist. Hier ist die Antwort einfach: Alle drei R-Formen sind akzeptiert, in den Medien dominieren Reibe- und Zäpfchen-R.

El uso de una variante u otra está condicionado por factores geográficos, sociológicos y las particularidades individuales del hablante, pero no por la posición, como es el caso de /r/ y /r/ en español. Aún así, se observa que existe una tendencia en favor de la variante uvular-velar en detrimento de la alveolar (Cartagena/Gauger, 1989: 37; Vicente Álvarez, 1995: 42; Dieling/Hirschfeld, 2000: 133). La transcripción usada en los diccionarios monolingües y bilingües suele ser [r]⁴⁵, en representación de otras variantes. Mangold (2005: 54) determina: «Im Folgenden schreiben wir im Allgemeinen für alle Arten von konsonantischem *r* einfach [r]».

Del mismo modo proceden Stock/Hirschfeld (1996: 23) en su inventario consonántico del alemán. Habría que advertir que la realización del fonema /r/ representado allí no coincide con la del fonema /r/ del inventario consonántico del español. Mientras que aquí es un sonido vibrante múltiple alveolar, de acuerdo con la clasificación AFI 2005, en el caso del alemán se trata de la transcripción representativa de una realidad heterogénea. La clasificación de /r/ como fricativa velar en el sistema alemán (*cf.* Stock/Hirschfeld, 1996: 23) es reflejo de la situación que acabamos de describir.

⁴⁵ Por ejemplo, PONS en línea (www.pons.eu) y HUEBER (2008).

Grupos de consonantes

Destaca el gran número de posibilidades de combinar dos, tres, cuatro y hasta cinco consonantes en alemán. Estos grupos pueden encontrarse al inicio (por ejemplo: *Pfennig* [pfɛnɪç], *Stroh* [ʃtʁoː]), en el interior (*trinken* [tʁɪŋkən], *Ernte* [ɛʁntə], *ärmste* [ɛʁmstə]) y al final de la palabra (*Max* [maks], *Axt* [akst], *Arzt* [aʁtst], *kämpfst* [kɛmpfst]) aunque bien es cierto, con algunas reservas, que:

- los grupos de más de tres consonantes ya no se encuentran en posición inicial
- las combinaciones de cinco solo se encuentran en posición final, son muy escasas y se limitan a formas verbales flexionadas de la segunda persona de singular presente indicativo (por ejemplo: *schimpfst* [ʃimpfst], *mampfst* [mampfst])

En español, en cambio, la mayoría de las consonantes compuestas se encuentra en el interior de la palabra y no se encuentran grupos de más de cuatro consonantes. El número de las combinaciones de cuatro consonantes es muy limitado y se reduce prácticamente al lenguaje oral formal.

Wie schon angeführt, gibt es im Spanischen überhaupt keine Konsonantengruppen am Wortende, so dass eine viergliedrige Konsonantenverbindung an dieser Stelle eine nahezu exotische Erscheinung für das spanische Lautsystem darstellte. (Cartagena/Gauger, *id.* 82)

En el nivel coloquial es frecuente la reducción de elementos de estas combinaciones (por ejemplo: *psicólogo* > *sicólogo* [ps] > [s]; *exponer* > **esponer* [ksp] > [sp] *obstrucción* > **ostrucción* [βstr] y [kθ] > [str] y [θ]).

Si bien existen combinaciones de consonantes en ambas lenguas, observamos que su presencia al principio de una palabra en español es mucho menos frecuente que en alemán e inexistente al final.

Consonantes africadas

Se distinguen de otras combinaciones por la articulación combinada de una oclusiva seguida de una fricativa.

- En español, aunque no en todas las variedades, se pronuncia africada⁴⁶: /tʃ/⁴⁷.
- En alemán son africadas: /pf, ts, tʃ, ks, kv/.
- Vicente Álvarez (1995: 45) afirma que existe cierta similitud en la realización de alemán [ts] y español [ç].

La más similar de las tres [pf, ts, kv] a una africada española es la oclusiva coronal-apicoalveolar sorda + fricativa predorsal-alveolar sorda [ts], comparable, de alguna manera, a la predorsal prepalatal española [ç] y que le puede servir de referencia. En cambio, las otras dos [pf, kv] se desconocen en nuestra lengua. (Vicente Álvarez, *id.*: 45)

Consideramos que si [ç] se asemeja a la realización de [ts] también se podría añadir [tʃ]. Sin embargo, queda la cuestión de si la indicación de [ç] como referencia para pronunciar estas dos africadas alemanas realmente beneficiaría el aprendizaje o no.

- Las grafías de [tʃ, ts] en alemán (<tsch>, <z>, <tz>, por ejemplo: *deutsch*, *Zeit*, *Putz*) y en español (<ch>, por ejemplo: *chico*, *ocho*) no guardan ninguna relación entre ellas.
- las demás combinaciones, en cambio, no se conocen en español.

3.4. La relación entre los sistemas grafemático-fonemáticos

A las diferencias, coincidencias y similitudes de los sistemas fonético-fonológicos y de los patrones prosódicos, que acabamos de describir, hay que sumar las que existen en los sistemas grafemáticos de ambas lenguas y en la relación particular que observamos en cada una de ellas entre los sistemas grafemático y fonemático. En diccionarios bilingües y algunos manuales solemos encontrar cuadros que relacionan, de forma contrastiva, los grafemas con los correspondientes fonemas en alemán y en español (por ejemplo Hirschfeld/Wolff, 1998: 73s.). También hay tablas sinópticas en las que se

⁴⁶ En algunas variedades del español <y> y <ll> también se pronuncian africadas [dʒ].

⁴⁷ Se transcribe también [ç]. Acerca de las diferentes transcripciones como consonante de un solo elemento: Hirschfeld (1998: 71), Vicente Álvarez (*id.*: 45), Cartagena/Gauger (*id.*: 48); o como consonante africada: <<http://www.uiowa.edu/~acadtech/phonetics/spanish/frameset.html>>. Cartagena/Gauger (1989: 52): «Folgende zwei Allophone [ç] und [ʝ] sind Affrikata».

alinean los diferentes fonemas con sus posibles grafemas en alemán (Hirschfeld/Wolff 1998: 67s.). En el siguiente apartado presentaremos extractos de Hirschfeld/Wolff (1998: 67s. y 73s.) para ilustrar los ejemplos.

3.4.1. Diferencias en la relación grafema-fonema

En un primer paso comparemos los inventarios de grafemas y observamos que, igual que en el inventario fonemático que presentamos en el capítulo anterior, hay elementos que no existen en una de las dos lenguas.

(1) Los inventarios no coinciden. Se observan grafemas y combinaciones de grafemas inexistentes en español:

- La consonante <ß> (*heiß*)
- Las vocales modificadas <ä> (*Lärche*), <ö> (*Öl*), <ü> (*Glück*)
Combinaciones con éstas: <äh> (*zäh*), <öh> (*Öhr*), <üh> (*früh*), <äu> (*Fräulein*)
- Doble vocal: <aa> (*Aal*), <ee> (*Fee*), <oo> (*Zoo*)
- Doble consonante <bb> (*Ebbe*), <dd> (*Paddel*), <ff> (*Affe*), <gg> (*Egge*), <mm> (*Lamm*), <nn> (*Henne*), <pp> (*Puppe*), <ss> (*Gasse*), <tt> (*Tritt*)
- Vocal + <h>: <ah> (*Hahn*), <eh> (*Reh*), <ih> (*Ihle*), <oh> (*Ohr*), <uh> (*Uhr*)
- Combinaciones de vocales + <h>: <ieh> (*Vieh*), <eih> (*Verleih*), <auh> (*rauh*)
- Combinaciones de consonantes: <dt> (*Stadt*), <ck> (*Zecke*), <nk> (*Renke*), <sch> (*Schule*),
- Consonante + <h>: <ph> (*Physik*), <th> (*Theater*)

(2) Existe, en cambio, cierta cantidad de fonemas y grafemas comunes que ambas lenguas comparten. Sin embargo, no coincide la relación entre los dos sistemas.

- Un **fonema** común no siempre se relaciona con el mismo grafema en ambas lenguas. En alemán, la relación del fonema /k/, por ejemplo, es la siguiente:

	Laut	Schrift	Beispiele
Explosive	[k]	k, ck, kk, ch	K ind, d ick, A kkusativ,

c, -g, q(u)	Chor	
	Computer,	Tag,
	Quadrat	

Vemos que no se escribe igual lo que se pronuncia igual. Además, en español, los grafemas correspondientes a /k/ son <k qu c>. Los cuasi homónimos *queso* – *Käse* fácilmente pueden dar lugar a errores ortográficos en aprendices principiantes.

- Y, por otro lado, un **grafema** común no se relaciona con el mismo fonema, es decir no se lee igual en alemán y en español.

SCHRIFTZEICHEN	LAUTLICHE ENTSPRECHUNG MIT BEISPIEL			
	Spanisch		Deutsch	
g	g	gas (Gas)	g	Gas
	y	viga (Balken)	k	Weg
	x	Gemma	g	Gemme

(3) La relación grafema – fonema no siempre es 1:1. Es cierto que el alemán tiene toda una serie de grafemas a los que corresponden solo un fonema y, por otro lado, también existen unos fonemas a los que se corresponden solo un grafema⁴⁸, pero no es así en todos los casos.

- Un **fonema** puede corresponder hasta a 7 grafemas o combinaciones de grafemas, como vimos arriba en el ejemplo de /k/.

Otros ejemplos:

[u:] - <u> (Schule), <uh> (Uhr); [r] - <r> (Rabe), <rr> (Herr), <rh> (Rhythmus);

[ai] - <ei> (nein), <ai> (Kai), <ey> (Meyer), <ay> (Mayer)

[t] - <t> (Tor); - <tt> (Ratte); - <th> (Theo); - <dt> (Stadt); - <-d> (Rad);

[ʃ] - <sch> (Schule), - <s> (Spiel, Stil)

etc.

- un **grafema** puede corresponder a más de un fonema.

⁴⁸ En las vocales breves tenues, menos [ɛ], el diptongo [au], y la vocal modificada [œ], y en las consonantes fricativas [z j x h] y las combinaciones [pf kv]

SCHRIFTZEICHEN		LAUTLICHE ENTSPRECHUNG MIT BEISPIEL			
		Spanisch		Deutsch	
r	r	rama	r	Rahm	
			e	er	

- Ciertos **grafemas** corresponden a combinaciones de fonemas.

SCHRIFTZEICHEN		LAUTLICHE ENTSPRECHUNG MIT BEISPIEL			
		Spanisch		Deutsch	
z	θ	Zona	ts	Zone	
	s	faz			
x	gs	taxi	ks	Taxi	
	s	texto			

- Hay **grafemas** que solo tienen una función marcadora, *no se pronuncian*.

SCHRIFTZEICHEN		LAUTLICHE ENTSPRECHUNG MIT BEISPIEL			
		Spanisch		Deutsch	
h	-	<i>stumm:</i> (haben)	haber	h	haben
					<i>stumm nach Vokal:</i> ihr

Otro ejemplo en alemán

<e> en *Sie*.

3.4.2. Errores frecuentes directamente deducibles de la relación grafema-fonema del alemán

La no concordancia de los inventarios y la distinta relación fonema-grafema en alemán constituyen una fuente de errores no solo de pronunciación, sino también de ortografía.

Augst/Stock (1997: 113) hacen referencia a la adopción de los patrones conocidos, principalmente, por la primera lengua y califican la alineación fonema-grafema por parte de los aprendices de idiomas como un «campo muy susceptible de generar errores». Gil Valdés (2006, *apud* Orduña 2008: 8) habla de «servidumbre grafemática», es decir «el hábito de adjudicar a la grafemática de la L2 los valores de la

L1». Hirschfeld/Wolff (1998: 73-78) dedican un capítulo de su manual de pronunciación a la relación sonido-grafema y presentan la relación grafema-fonema en español y alemán de forma contrastiva y recogen sus observaciones y las de otros colaboradores. A continuación las reproduciremos ampliadas con nuestras propias observaciones. Las agruparemos en tres clases según las diferentes acciones en las que se manifiestan, principalmente.

1. Errores de pronunciación, en general
2. Errores de pronunciación en la lectura en voz alta
3. Errores de ortografía.

Es obvio que la mayoría de los errores no solo se manifiestan en uno de estos grupos, sino también en otro o, incluso en los tres. Por eso introduciremos, al final de este apartado, un cuadro en el que se tiene en cuenta las posibles apariciones en las demás acciones.

(1) En la pronunciación, los elementos inexistentes en español se suelen sustituir por otros similares. Ejemplo: [ç] > [x]

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
<i>ich</i>	<ch>	[ç], [x]	*[ix]

(2) En la lectura de textos escritos se pueden observar los siguientes errores frecuentes:

- Un grafema inexistente en español se confunde con grafemas parecidos y lleva a errores de pronunciación en la lectura, pero también en la escritura, como detallaremos abajo.

Por ejemplo:

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
<i>Ruß</i>	<ß>	[s]	*[rüb]

- Se aplica la relación grafema-fonema habitual del español.

Por ejemplo:

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
---------	---------	-------------------------------	--

<i>Gewinn</i>	<g>	[g], [k]	*[xɛvɪn]
---------------	-----	----------	----------

- Se elige el fonema equivocado de entre las posibles variantes.

Por ejemplo:

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
<i>Vater</i>	<v>	[v], [f]	*[va:tɐ]

- No se reconoce la función de marcar a ciertos grafemas que quedan *mudos*.

Por ejemplo:

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
<i>Liebe</i>	<e>	en: <ie>	*[liɛbə]

- Una combinación de grafemas no se reconoce como representante de un solo fonema:

Por ejemplo:

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
<i>Asche</i>	<sch>	[ʃ]	*[asxə]

- A un grafema se le da el valor fonemático del español para así evitar la dificultad de realizarlo como combinación de fonemas.

Por ejemplo:

palabra	grafema	Fonema(s) correspondientes	Pronunciación deficiente observada
<i>Zone</i>	<z>	[ts]	*[zɔnɛ]

(3) Además, hay errores de ortografía que pueden tener su origen en la situación descrita⁴⁹.

- Mencionamos arriba el caso de los grafemas inexistentes en español que pueden causar confusiones tanto en la pronunciación a partir de un texto escrito como en la escritura. Por ejemplo:

palabra	Fonema(s)	grafema correspondientes	Falta de ortografía
---------	-----------	-----------------------------	---------------------

⁴⁹ Véase también, en este contexto, Miller (2004a: 2037) quien analiza los problemas de ortografía del alemán observados en los aprendices hispanohablantes. Apunta la aplicación de la relación fonema-grafema como uno de los factores principales de estos errores.

3. Análisis contrastivo de los sistemas fonético-fonológico del español y alemán

Ruß [s] <ß> *Rus

- Se elige la variante grafemática equivocada de varias posibles. Este error no solo se observa en el aprendiz del alemán, sino que también es frecuente en el propio nativo germanohablante.

Por ejemplo:

palabra	Fonema(s)	Grafema(s) correspondientes	Falta de ortografía
<i>heilen</i>	[ai]	<ei ai ey ay>	*hailen

- Por otro lado, en la escritura de una palabra o texto dictado, un fonema se escribe según el patrón habitual en español. Se le puede asignar un grafema equivocado.

Por ejemplo:

palabra	Fonema	grafema(s) correspondientes	Falta de ortografía
<i>Käse</i>	[k]	<k>	*Qese

SCHRIFTZEICHEN	LAUTLICHE ENTSPRECHUNG MIT BEISPIEL			
	Spanisch		Deutsch	
a	a	tal	a	All a: Tal
au	au	baúl (Sarg)	ao	Paul
b	b	base (Basis)	b	Basis
	ß	alba (Morgen)	p	gelb
c	k	casa (Haus)	ts	Centrum
	θ	cero (Null)		
ch	č	fecha (Datum)	ç	ich
			x	acht
d	d	mundo (Welt)	d	doch
	ð	cada (jede)	t	Mund
e	e	eco (Echo)	e	Echo
			e:	Weg
ei	ei	reina (Königin)	ae	rein
eu	eu	Europa	œ	Europa
f	f	festín (Festmahl)	f	fest
g	g	gas (Gas)	g	Gas
	γ	viga (Balken)	k	Weg
h	-	<i>stumm</i> : haber (haben)	h	haben
			-	<i>stumm nach Vokal</i> : ihr
i	i	bis (Nummer)	ɪ	bis
			i:	wir
ie	je	bien (gut)	i:	Biene
j	x	julio (Juli)	j	Juli
k	k	kilo (Kilo)	k	Kilo

l	l	los (die)	l	Los
ll	ʎ	lleno (voll)	l	voll
m	m	mano (Hand)	m	Mann
	n	(vor t, d und final) tándem (Tandem)		
n	n	ente (Wesen)	n	Ente
	ŋ	banco (Bank)	ŋ	Bank
	m	(vor p, b)		
ng	ŋg	lengua (Sprache)	ŋ	Länge
o	o	ópera (Oper)	ɔ	Opfer
			o:	Oper
p	p	ópera	p	Oper
qu	k	querido (lieb)	kv	quer
r	r	rama (Ast)	r	Rahm
			ɐ	er
rr	r:	cerro (Hügel)	r	zerren
s	s	oso (Bär)	s	Kosmos
	z	cosmos (Kosmos)	z	Öse
			ʃ	Spiel, Straße
t	t	té (Tee)	t	Tee
u	u	uno (eins)	u	und
	w	suelo (Boden)	u:	gut
v	b	vaso (Glas)	v	Vase
	β	oval (oval)	f	Vater
w	w	(in Fremdwörtern)	v	wir
x	gs	taxi (Taxi)	ks	Taxi
	s	texto (Text)		
y	j	ya (schon)	y:	Typ
	i	y (und)	ʏ	Symbol
z	θ	zona (Zone)	ts	Zone
	s	faz (Gesicht)		

Fig. 3.12. Relación grafema-fonema en español y alemán (reproducción de Hirschfeld/Wolff, 1998: 73s.)

Los errores observados que acabamos de describir han sido registrados en aprendices hispanohablantes sin atención al grado de dominio general del alemán. Tampoco hemos encontrado datos sobre la proporción de errores en cada grupo. Por lo tanto, se plantea la pregunta de si los mismos errores también se producen en aprendices avanzados, si destaca uno u otro grupo o, si el mayor dominio de la relación grafema-fonema, en consonancia con el creciente dominio general del alemán hace que las incongruencias en este ámbito resulten cada vez más irrelevantes. Sin ir más lejos, consideramos que los aprendices avanzados conocen y saben usar los grafemas inexistentes en español. Este aprendizaje forma parte de su iniciación al alemán. Por otro lado observamos incluso en niveles muy avanzados errores de lectura en voz alta y de ortografía de ciertos grafemas como <s> o <z>. En el siguiente capítulo concretaremos la recopilación de errores en aprendices avanzados.

La investigación en el campo de la didáctica de la fonética del alemán dispone de estudios empíricos sobre errores y divergencias de la pronunciación y entonación del

alemán, concretamente, en hispanohablantes. Todos ellos se basan en los diferentes fenómenos descritos en la fonética contrastiva que acabamos de presentar.

3.5. Dificultades

Es obvio que las particularidades del sistema fonético-fonológicos alemán, que acabamos de describir en los últimos capítulos, entrañan una serie de dificultades en la adquisición de la pronunciación y entonación del alemán. Desde el campo de la didáctica de la fonética se fomentó la investigación contrastiva con el fin de analizar y predecir las dificultades que, generalmente, se observan en los aprendices hispanohablantes (véase Hirschfeld 1983, 1998 y Grab-Kempf 1988). Pero, además, encontramos investigaciones sobre problemas específicos de este grupo de aprendices. Entre ellos podemos citar, a modo de ejemplo, la de Riutort (2001) sobre la oclusión glotal y su enseñanza a los hispanohablantes o la de Gil Valdés (2007) que trata la dificultad de la articulación de las vocales tensas. En el ámbito de la entonación resulta de gran interés Orduña (2006, 2007) que presenta sus propuestas para fomentar la tan difícil adquisición del ritmo propio del alemán.

Es de suponer que no todos los fenómenos descritos presentan el mismo grado de dificultad. Hay particularidades de la fonética alemana que los aprendices asumen con más facilidad que otras, independiente de sus características personales (grado de motivación, edad, don de lenguas, etc. (Ellis 1996⁵⁰). Existe la idea *clásica*, en cuanto al aprendizaje de un idioma, de que todos aquellos aspectos que se parezcan a la lengua propia se aprenden fácilmente, mientras que los que son distintos, los desconocidos, nuevos, resultan más difíciles. De acuerdo con el planteamiento estructuralista, las dificultades y facilidades surgen, en gran parte, por la tendencia de los aprendices de lenguas a transferir el sistema de su L1 a la L2. Pero, obviamente, los sistemas nunca coinciden en su totalidad. Aparte de las coincidencias, hay similitudes y diferencias. En el trasvase del sistema de la L1 a la L2, sin embargo, se activan mecanismos que las anulan o neutralizan. Es el principio de la *criba fonológica*, noción acuñada por

⁵⁰ Este autor defiende la implicación de una serie de factores extralingüísticos que influyen, sobre todo, en etapas avanzadas en la adquisición de lenguas extranjeras. Uno de ellos, la edad, ha sido especialmente discutido. *Cfr.* también Pacagnini (2013: 6s.).

Trubetzkoy (1939). Esta *criba* está configurada por el sistema fonológico de la L1. En el proceso de percepción retiene todo lo conocido, es decir aquello que coincide o es similar a la L1, y desecha lo desconocido. Las dificultades se producen, sobre todo, en aquellos elementos que se clasifican como iguales o similares. Porque la falta de percepción de rasgos diferenciadores convierte en coincidencias lo que en realidad no lo son. Se trata del fenómeno que se ha denominado «sordera fonológica» (Polivanov, 1931). Este trasvase en la percepción lleva a la interferencia en la producción.

[...] el hablante de una lengua que escucha otra, en realidad no oye los fonemas de la lengua extranjera: oye los suyos. Las diferencias fonémicas de la lengua extranjera pasan desapercibidas con toda regularidad si no existe una diferencia fonológica parecida en la lengua nativa. (Lado 1973: 13)

Lo que no oye no lo puede realizar. Elementos similares se neutralizan, no se produce la integración de los nuevos elementos en el sistema de la L1. El transvase que se produce inhibe el aprendizaje de lo *nuevo* y lleva al error. Se trata de una transferencia negativa o interferencia. Por eso, volviendo a la idea clásica que mencionamos antes, de que se aprende fácil lo que es parecido, podemos afirmar que en este contexto la cercanía entre la L1 y la L2, muy al contrario, puede representar un gran obstáculo en el aprendizaje. Si, en cambio, el transvase contribuye al aprendizaje, se considera transferencia positiva, y se daría en los casos en los que se perciben los rasgos diferentes y se integran en el sistema conocido.

A partir de la idea de la sordera fonológica, es obvio que no se puede producir lo que no ha sido percibido. Pensemos, por ejemplo, en la realización tensa de las vocales alemanas. Se reconocen como elementos parecidos al español y se genera, fácilmente, la transferencia negativa. Lo que queda sin procesar es la calidad tensa, rasgo distintivo irrelevante en español. Como dijimos, los sonidos que resultan familiares, todo el conjunto del sistema fonológico adquirido en la L1, actúa como un filtro que solo retiene lo que se reconoce y desecha lo desconocido. La noción de *sordera fonológica* junto a la teoría de la criba fonológica han tenido una repercusión decisiva en el desarrollo de la didáctica de la fonética. El método de *escucha y repite* debería formar parte de una enseñanza del pasado, inefectiva, cuando comprendemos que el aprendiz *sordo* solo podrá repetir lo que escucha, no lo que no escucha. Los modelos de Polivanov (1931) y Trubetzkoy (1939) han sido la base sobre la que se han desarrollado

nuevos planteamientos y metodologías (Flege 1995; Selinker 1972⁵¹; Renard 1979⁵²; Dupoux 2002, 2010², entre otros⁵³).

En el ámbito de la predicción de errores se ha propuesto la diferenciación de 3 clases de elementos del sistema fonético-fonológicos de la L2 (Flege, 1995):

1. Elementos idénticos en L1/L2
2. Elementos sin equivalencia en L2
3. Elementos parecidos

Estas tres clases se relacionan con diferentes grados de dificultad para el aprendiz. De este modo, los elementos idénticos corresponderían a un grado 0 de dificultad, los que no tienen equivalencia en la L2 representarían un grado de dificultad media y los elementos parecidos serían los más difíciles de adquirir, como mencionamos arriba.

En el caso del alemán para aprendices hispanohablantes, siguiendo a Gil Valdés (2010b: 87) y de acuerdo con el estudio contrastivo que presentamos en los apartados anteriores, pertenecerían al **grupo 1** los siguientes sonidos:

- Las nasales [m n ŋ]
- Las líquidas [l r]
- Las fricativas [x s f]

⁵¹ Selinker expuso su teoría de la interlengua (*Interlanguage*) en 1969 y la retoma en 1972. La interlengua («a separate linguistic system based on the observable output which results from a learner's attempted production of a TL [target language] norm») constituye uno de los tres sistemas que deben tenerse en cuenta en la investigación sobre la adquisición de lenguas. Los dos restantes son la lengua materna (*native language*) y la lengua meta (*target language*).

⁵² Renard subrayó en su investigación las consecuencias de la falta de percepción. Desarrolló una metodología que se remonta a la terapia de la sordera.

⁵³ El psicolingüista Dupoux (2002, 2010² entre otros) centra su investigación en la percepción de elementos segmentales y suprasegmentales de hablantes de diferentes lenguas (francés, inglés, úngaro, español, entre otros). Sostiene que cada individuo genera un «aparato de procesamiento, 'tuneado' de acuerdo con su lengua materna» (*processing apparatus specifically tuned to their maternal language*). Las dificultades de percepción se remontan a la vinculación (*mapping*) de elementos distintos en una misma categoría. Los rasgos distintivos de un elemento de L2 se asimilan en otro parecido de la L1 y se produce la sordera fonológica. En su investigación sobre la sordera de acento léxico (2010²) concluye que se manifiesta sobre todo en hablantes de lenguas con acento léxico predecible (por ejemplo el francés, donde el acento suele recaer en la última sílaba de la palabra). Según este autor, no así en los hispanohablantes, acostumbrados al acento no predecible.

Ciertamente su articulación, en nuestro caso por parte del hispanohablante, no requiere aprendizaje. Sin embargo, como vimos en el capítulo 3.3.2, su realización está expuesta a diferencias distribucionales y procesos de asimilación que no coinciden en ambas lenguas. Por ejemplo: /n/ se realiza velar [ŋ], en español, ante [g] (*angosto*), pero sigue siendo alveolar [n] en esta posición en alemán (*angenehm*). Vemos aquí un ejemplo de la insuficiencia de un análisis contrastivo meramente fonológico. En una aproximación a la predicción de errores, resulta imprescindible incluir en el estudio contrastivo los condicionantes distribucionales y fonotácticos, como lo hemos realizado en los capítulos anteriores. Entre los elementos del **grupo 2** se contarían:

- Las vocales modificadas [y y: œ ø:]
- Las fricativas [v ʃ ç] y la aspirante [h]
- Las africadas [pf ks kv]
- El golpe de glotis

A pesar de tratarse de sonidos desconocidos, corresponden a un bajo grado de dificultad. Gil Valdés (2010b: 87) afirma que «los fonemas distintos o desconocidos en el sistema fonológico del estudiante son los más fáciles de adquirir porque se trata de incorporarlos al sistema ya existente [...]». Esta incorporación, sin embargo, requiere una metodología adecuada, sobre todo en las primeras fases de aprendizaje, para que se produzca una consolidación en el uso de estos sonidos y se eviten inseguridades (por ejemplo, en la distinción de vocales modificadas y no modificadas) y fosilizaciones de una articulación inadecuada (por ejemplo la reducción de las africadas).

Pero no solo la incorporación de estos elementos en el sistema fonológico del aprendiz y su articulación, sino el conocimiento de las condiciones de su presencia forman parte del aprendizaje de estos sonidos. Si solamente nos fijamos en el caso del golpe de glotis, encontramos las siguientes dificultades adicionales: la ausencia de la representación grafemática y las condiciones de su aparición que no solo son fonotácticas, sino también situacionales (velocidad) y geográficas. Con todo esto, «su presencia o ausencia es predecible en alemán, aunque –pensando ahora en DaF-, lo que es fácil para un nativo alemán, no tiene por qué serlo para el estudiante español que aprende esa lengua» (Riutort, 2001: 203). Además, a la lista de sonidos desconocidos habría que añadir combinaciones de consonantes desconocidas. Por ejemplo [tsv] (en: *dazwischen*)

Como dijimos arriba, en este modelo los elementos parecidos, que componen el **grupo 3**, resultan ser los que mayor dificultad entrañan.

[...] adults are capable of learning to produce new phones in an L2, and of modifying their previously established patterns of articulation when producing similar L2 phones. It appears that the mechanism of equivalence classification leads them to identify acoustically different phones in L1 and L2 as belonging to the same category. This may ultimately prevent them from producing similar but now new phones authentically. (Flege 1987: 62)

A partir de la similitud fonética, el aprendiz tiende a establecer equivalencias⁵⁴ entre la L1 y la L2, neutraliza las diferencias y se produce el error. La dificultad, por tanto, consiste en percibir los rasgos que diferencian estos elementos de los conocidos e integrarlos como diferentes dentro del sistema existente. Gil Valdés (2010a: 113s.) incluye en este grupo los siguientes sonidos del alemán por su similitud con el sistema fonológico del español:

- Los sonantes vocálicas no palatalizadas, tanto cerradas como abiertas, tensas y no tensas
- Los obstruyentes no continuas labiales, dentales y velares, tanto sordas como sonoras
- Las obstruyentes continuas sordas [s] y [j].

Gil Valdés (2010a: 114) además, distingue en este grupo aquellos sonidos cuya realización puede tener relevancia fonológica de otros que solo trascienden en un plano fonético. Concluye que aquellos son los que presentan mayor dificultad para los aprendices hispanohablantes.

[...] lo que de verdad supone una dificultad a la hora de enseñar y de aprender alemán: aquellos sonidos similares en la lengua alemana y española, encima agravada esa similitud fónica por la similitud gráfica, y que sí pueden tener una transcendencia fonológica. Son los que realmente resultan complicados al estudiante español de alemán. (Gil Valdés 2010a: 114)

Se refiere concretamente a la dificultad en:

- el cierre y la tensión vocálicos

⁵⁴ Flege (1987) llama «clasificación equivalente» al proceso en el que un aprendiz asimila sonidos de la L2 a los de su L1.

- los siguientes cuatro sonidos consonánticos:
 - [v]: la diferenciación con [b], por ejemplo en *Bein – Wein*
 - [ʁ]: la diferenciación con [g], por ejemplo en *lehren – legen*
 - El golpe de glotis.

Con la clasificación de estos sonidos como el grupo de los más difíciles, desde un punto de vista didáctico, se pretende fomentar la toma de consciencia de las similitudes y las diferencias para prevenir errores que, de hecho, observaremos hasta en aprendices de niveles muy avanzados.

Por otro lado, las dificultades de pronunciación no se limitan a lo expuesto a nivel segmental. Es más, en ocasiones se ha llamado la atención en los elementos suprasegmentales como reto más difícil de superar.

Nicht so sehr die Artikulation fremder Merkmale bereitet nämlich die größten Schwierigkeiten, sondern vielmehr der Abbau eigener Rhythmisierungsgewohnheiten, vor allem die Abschwächung bzw. Auslassung jener auf Deutsch rhematisch unbedeutenden, doch nach den einheimischen Leseerwartungen unbedingt zu realisierenden Merkmale. (Orduña, 2007: 195)

También a nivel suprasegmental, los aprendices tienden a percibir los elementos de una manera *filtrada*. Este mecanismo funciona de manera análoga a la criba fonológica que mencionamos arriba. Los rasgos diferenciadores de la entonación alemana no se perciben y, por tanto, no pueden ser realizados. Por otro lado, los efectos de la no percepción de características del nivel suprasegmental actúan también en el segmental y viceversa. Para superar este complejo conjunto, se propone una metodología integradora de articulación y entonación.

Die Wahrnehmungsgewohnheiten der romanischen Sprache Spanisch filtern eine ganze Reihe von Merkmalen des Deutschen aus, die erst nach einiger Zeit überhaupt perzipiert, geschweige denn artikuliert werden können. Hier ist auf die gegenseitige Wechselwirkung hinzuweisen: Erst was man deutlich wahrgenommen hat, wird man reproduzieren und dann selbständig produzieren können. Vermutlich können suprasegmentale Merkmale in einer behutsamen Mischung von Perzeptions- und Artikulationsübungen eine hilfreiche Rolle spielen. (Orduña, 2007: 194)

La importancia de un planteamiento integrador se refleja en la imagen que usa Santamaría (2013: 33). De acuerdo con él, la relación entre segmentos y elementos

suprasegmentales o prosodia «se concibe como el molde natural en el que se realizan los primeros [segmentos]».

De acuerdo con la teoría de la criba fonológica, los aprendices de una misma L1 presentarían las mismas *deformaciones* en L2 que, por otro lado, se distinguirían de las de los aprendices de otra L1. Tanto en el aula como en la práctica de aprendices avanzados de la misma L1, sin embargo, observamos que el abanico de errores y deformaciones ni mucho menos coincide en todos. La explicación y predicción de errores a través del análisis contrastivo basado en la L1 quedan limitadas. Incluso teniendo en cuenta factores lingüísticos como el contacto con otras lenguas extranjeras, el orden en el que se adquirieron, la configuración y las fases de la interlengua se podrá explicar solo parte de las dificultades y errores.

El análisis contrastivo (matizado y enriquecido con análisis posteriores como la fonotaxis, la observación de diferencias de realización fónica entre inventarios, las fases de la interlengua o las interferencias de otras lenguas de partida –L2, L3, etc.) tiene una utilidad innegable, pero ni puede explicar todas las causas de interferencia ni por supuesto permite ofrecer un nivel de predicción completa a partir de la L1, tal como se defendió en sus orígenes tras la obra de Lado (1957), en la llamada versión fuerte. (Santamaría, 2013: 56).

Así pues, queremos destacar los siguientes puntos de especial relevancia:

- El análisis contrastivo como recurso del análisis y la predicción de errores de fonética tiene sus limitaciones. Se ha podido observar que las *deformaciones* en la L2 no son las mismas en todos los aprendices de una misma L1
- La percepción tiene un papel protagonista en el aprendizaje de la fonética de lenguas extranjeras, ya que la falta de percepción es el origen de gran parte de los errores de producción
- Los errores en la producción de elementos suprasegmentales entrañan dificultades y errores que pueden manifestarse en la producción de los elementos segmentales

3.6. Errores

Consecuencia directa de la no superación de las dificultades que acabamos de describir son los errores de los aprendices. Partiendo de la distinción de Gil Valdés (2010a: 114) entre la articulación de sonidos con o sin transcendencia fonológica, podríamos pensar también en diferentes grados de gravedad entre los errores fonéticos, en general. El impacto al que alude Gil Valdés (2010a) es el factor decisivo en la *perspectiva comunicativa*. Desde este enfoque tendríamos en un extremo los errores que tengan gran impacto en la comunicación y, en el otro, aquellos que no lo tienen; es decir errores que influyen de manera significativa en la comunicación oral y obstaculizan o hasta impiden la transmisión de significado y otros cuya influencia es nula o insignificante. Pero, como mencionamos en el apartado 2.3.2., es enormemente difícil establecer una escala de errores entre estos dos extremos. Está supeditada a los resultados de una investigación sobre la percepción y el impacto del error que se está llevando a cabo desde finales del siglo pasado y sigue siendo objeto de estudios actualmente. Mientras que hay acuerdo sobre el papel decisivo de los elementos prosódicos (*cf.* por ejemplo Cohrs 2007, Orduña 2007: 195), las conclusiones sobre el impacto de los errores de los diferentes sonidos o grupos de sonidos (*cf.* Hirschfeld, 1994a) son menos rotundas.

Por otro lado, si intentamos acercarnos a una taxonomía del error desde una *perspectiva preceptiva*, se plantean otros problemas. Igual que en el enfoque comunicativo, también este acercamiento requiere una referencia determinada para establecer diferentes grados de coincidencia o divergencia con ella. Sin embargo, no existe una *normativa* sobre lo que es correcto y lo que no lo es, en nuestro caso del alemán. La discusión sobre lo que se puede considerar un alemán *estándar* incluye posturas que llaman la atención sobre la relevancia de las variedades geográficas (Riutort, 2013) o el contexto emocional y situacional (Hirschfeld/Reinke, 2007). Con todo, consideramos referencia de base para el aprendiz de alemán los diccionarios de pronunciación (Mangold, 2005; Krech, 2009). Se basan en un alemán *natural*, no forzado o sobrearticulado. Como afirma Mangold (2005: 5):

Wesentlich für die Entwicklung der Standardlautung ist heute das gesprochene Deutsch in den Medien, in Bildungseinrichtungen und – man denke an Vorträge, Präsentationen, Besprechungen – in den unterschiedlichsten Berufssparten, nicht zuletzt auch in der Privatwirtschaft.

Un tercer acercamiento a la taxonomía del error se propuso desde la didáctica de la fonética (por ejemplo, Cantero 1998): la *perspectiva terapéutica*. La calidad grave o leve de error está ligada a los objetivos del aprendizaje. Y éstos a las necesidades del aprendiz. En la presente investigación, la necesidad de los hablantes de nivel avanzado es el mayor acercamiento posible a una pronunciación nativa. Esto implica que no cabe una selección terapéutica de errores sino la detección y el tratamiento del conjunto observable.

La hipótesis de trabajo que planteamos al principio era: «Los profesionales y estudiantes avanzados de las áreas de mediación intercultural y de docencia del alemán manifiestan una pronunciación aceptable, comprensible, pero con un acento más o menos pronunciado» (*cfr.* apartado 1.2, hipótesis 3). Entre los objetivos cuenta el de «obtener, [...], un inventario de errores y dificultades frecuentes en los aprendices hispanohablantes». Una vez que ya dispongamos de este inventario, investigaremos, en los siguientes capítulos, hasta qué punto se reflejan estos errores y dificultades en los métodos de enseñanza del alemán y hasta qué punto se manifiestan todavía en nuestro grupo de aprendices avanzados.

Ya que partimos del supuesto de que la envergadura de errores de los hablantes avanzados es inferior a la de los principiantes, consideramos oportuno una breve reflexión sobre la idoneidad del uso del concepto y el término *error*.

3.6.1. Acerca del término *error*

El MCER distingue entre *error* y *falta* en el aprendizaje y/o la enseñanza de lenguas. Mientras que el *error* es una manifestación de su interlengua y muestra un déficit de competencia, la *falta* se podría considerar un *desliz* puntual.

Los errores son debidos a una «interlengua», representación simplificada o distorsionada de la competencia meta. Cuando el alumno comete errores, su actuación concuerda verdaderamente con su competencia, la cual ha desarrollado características distintas de las

normas de L2. Las faltas, por otro lado, se dan en la actuación cuando un usuario o alumno (como podría ocurrirle a una hablante nativo) no pone en práctica adecuadamente sus competencias. (MCER, 153)

Otro binomio que se usa, esta vez concretamente en el ámbito de la pronunciación, es el de *errores e inadecuaciones (fonéticas)* (por ejemplo, Gil Valdés, 2004 y 2010b)⁵⁵. Ambos se usan para expresar diferentes grados de alejamiento de lo que sería propio de la pronunciación de una lengua. Consideramos, sin embargo, que esta distinción podría implicar algo más. El concepto de *adecuación* podría asociarse con una valoración subjetiva, ligada a un determinado contexto o una situación concreta. Por otro lado, para un acercamiento más objetivo es necesario determinar lo que consideramos una pronunciación *adecuada* para el mayor número de contextos y situaciones posibles. En el marco de los objetivos de este trabajo, nuestra referencia es el alemán estándar. Tal como mencionamos más arriba, consideramos los diccionarios actuales de pronunciación (Mangold, 2005; Krech *et al.* 1982)⁵⁶ referencias importantes. Aclarado este punto, podemos entender el significado de *desviación* (por ejemplo en Carbó *et al.*, 2003: 164) en un sentido neutro sin valoraciones ni evaluación del grado de alejamiento de la pronunciación estándar. Se trata de la traducción literal del alemán *Abweichung* usado frente a *Fehler (error)*. Sin embargo, en un contexto didáctico de la corrección de la pronunciación, encontramos también el uso del término *divergencia*⁵⁷ haciendo referencia a lo que se está alejando, en menor o mayor grado, de los modelos esperados. La idea de *alejamiento o separación progresiva* implícita en este término nos sugiere que podría reflejar mejor la amplia escala de síntomas sutiles hasta llamativos del acento extranjero de los hablantes de nivel avanzado.

⁵⁵ «[el alumno] realiza las correspondientes vocales españolas que le resultan similares. El resultado es el de un vocalismo en la interlengua carente de oposiciones fonológicas en virtud de ambos rasgos con la consiguiente inadecuación o incluso error en cuanto a la realización de dichas vocales» (Gil Valdés 2004: 161).

⁵⁶ Acerca de la discusión sobre el alemán *estándar* y las variedades geográficas, véase por ejemplo Riutort (2013) y Dieling/Hirschfeld (2000: 12-14).

⁵⁷ Se trata del término que usa, por ejemplo, Escudero-Mancebo *et al.* (2013): «divergencias entre las locuciones del usuario con respecto a los modelos esperados».

3.6.2. Mecanismos

En la investigación sobre la fonética en el aprendizaje de lenguas extranjeras se ha observado una serie de mecanismos que generan errores. Teniendo en cuenta los procesos implicados en el aprendizaje de lenguas extranjeras que hemos descrito arriba (la criba fonológica, el aparato de procesamiento), podemos concluir que se trata de procesos de carácter activo. En este sentido entendemos la expresión de Hirschfeld/Wolff (1998: 76) quienes los llaman *estrategias* para superar palabras de difícil pronunciación⁵⁸. Gil Valdés (2004: 158-161) hace especial énfasis en los «procesos de epéntesis, elisiones y sustituciones».

Sustitución

- Sustitución de reglas de acento. Sucede a nivel léxico,

**ar'beiten* en vez de *'arbeiten*

especialmente, en internacionalismos.

**'Fabrik* en vez de *Fa'brik*

- Sustitución de patrones rítmicos: se manifiesta, por ejemplo, en la no desacentuación de vocales que lleva a un ritmo isoacentual en lugar de isométrico.

Acento contrastivo:

Das ist HELga, und wie heißt ER?⁵⁹

•••,•••? > •••,•••?

Acento enfático:

Kommen Sie doch AUCH mal nach Österreich!

•••••••! > •••••••!

Acento oracional:

⁵⁸ El subrayado es nuestro. El texto original es como sigue: «'Strategien', mit denen auf aussprachemässig schwierige Wörter reagiert wird, bzw. Regeln, denen die Fehler folgen [...]». (Hirschfeld/Wolff 1998: 76).

⁵⁹ Tanto en éste como en los siguientes ejemplos mostramos una de las posibles realizaciones naturales y la contrastamos con un ejemplo de las realizaciones observadas por hispanohablantes en los ejercicios que presentaremos en el siguiente capítulo.

Wenn er sich ein bisschen mehr ZEIT nähme, dann wäre seine Aussprache
AUSgezeichnet

....., >⁶⁰

- Sustitución de fonemas inexistentes en español por otros similares. Con alta frecuencia en las vocales largas, tensas.

[e:] > /e/ o /ɛ/ : *Weg (camino) > weg (fuera)*

- En el caso de los diptongos, se puede observar la realización como una secuencia de monoptongos siguiendo los hábitos de la L1.

[ɔʏ] > [eu]: *Europa*

- También en los fonemas consonánticas sucede, de manera análoga, sustitución de los inexistentes por otros parecidos. Aquí mostramos el ejemplo de /ç/:

[ç] > [x]: *ich [ɪç] > [ɪx]*

El error se agrava cuando se suma con otro o con varios: en el primero de los dos siguientes ejemplos, hay otra sustitución (o elisión); en el segundo, otra sustitución, posiblemente motivada por interferencia grafemática y una elisión:

[ç] + [-ç] > [x] + [-(ʏ)]: *wichtig [vɪçtɪç] > [vɪxtɪ(ʏ)]*

[ɛ] + [ç] > [a] + [x] + elisión: *lächeln [lɛçəlɪn] > lachen [laxən]*

- Sustitución de fonemas por la diferente relación grafema-fonema <ch> - /x/ o /ç/ > /tʃ/ en español.

[x] > [tʃ]: *Kuchen > Kutschen*

- Además, se observa la sustitución de las consonantes /ç/ y /x/ por otras fricativas.

[ç] > [s]: *Küchen > küssen*

⁶⁰ Para reproducir la realización del acento oracional nos servimos de la representación mediante puntos gruesos (sílabas acentuadas) y puntos finos (sílabas no acentuada) siguiendo el modelo convencionalmente usado.

- Sustitución de fonemas por otros, incluso más difíciles, en los casos de hipercorrección.

[s] > [ç] *schließlich* [ʃli:slɪç] > [ʃlɪçlɪç]

- Sustitución de fonemas por otros más fáciles.

[ʃ] > [s] *schlafen* [ʃla:fən] > [(ə)sla(:)fən]

- Sustitución de las oclusivas lenis /b d g/ por fricativas /β ð γ/ según las reglas fonotácticas del español.

[b d g] > [β ð γ]: *Arbeit* [b] > [β]; *Dose* [d] > [ð]; *Garten* [g] > [γ]

Confusión

- La confusión de las vocales largas tensas /e:/ <> /i:/ puede ser causada tanto por un déficit de percepción como por malos hábitos de pronunciación.

/e:/ <> /i:/: [ich] *lebe* <> *liebe*

- Otro motivo que interfiere, a menudo, es la inseguridad gramatical, especialmente en las vocales modificadas de verbos en *Konjunktiv II*.

/œ/ <> /o/: *könnte* <> *konnte*

/ʏ/ <> /ʊ/: *müsste* <> *musste*

- Se confunden las consonantes /b/ y /v/.

/b/ <> /v/: *Bein* > *Wein*; *Vase* > *Base*

Elisión

- Elisión de consonantes en combinaciones difíciles.

an(t)worten, (b)leiben

- Sucede con frecuencia en la 2ª y 3ª persona de singular y la 2ª personal de plural de los verbos.

dar(f)s(t), besie(g)(s)(t)

- Si se junta esta deformación con otra, surgen casos como:

bisschen > *bischen* [bɪʃən] o *wischen* [βɪʃən]

- Un caso especial lo constituye la realización de las oclusivas en posición final. En lugar de realizarse fortis, siguiendo los hábitos del español, se debilitan o incluso se omiten:

[-nt] > [-nd] o [-n] o [-ŋ]: *am Abend* [a:bənt] > **am Aben* [a:bən]

Epéntesis

- La inserción de una vocal en combinaciones consonánticas difíciles.

Partnerin > **Part-i-narin* *[partnarɪn]

- Es frecuente la realización de epéntesis junto a una sustitución de fonema.

[ʃp] > [əsp]: *spät* [ʃpɛ:t] > [əspɛ:t] o [əspɛt]

- Se agrava la deformación todavía más, cuando se trata de unidades léxicas de L2 que *se parecen* a las de la L1.

[ʃr] > [əskr]: *schreiben* [ʃraɪbən] (*escribir* [eskriβir]) > [əs(k)raɪbən] o [əs(k)raɪβən]

Enlazamientos y omisión del golpe de glotis

- Contracción de dos vocales que pertenecen a sílabas diferentes

beenden > *bänden* / *wenden*

- Enlazamiento y omisión del golpe de glotis sucede también entre palabras

Berlin erleben > *Berliner Leben*

Asimilación

- Se realiza asimilación regresiva en lugar de progresiva

das da *[dazda]
und dann *[undan]

Todas estas divergencias se agravan cuando se suman unas con otras, como hemos podido observar, por ejemplo, en los siguientes casos:

- epéntesis más sustitución de fonemas difíciles (/ʃ/, /i:/, /ç/) más inseguridad o hipercorrección (/s/ > /x/) en *schließlich* [ʃli:slɪç] > [əslɪxlɪx]
- la sustitución de fonemas se une a la sustitución de patrones de acento léxico como, por ejemplo en *Arbeit* ([ˈarbaɪt] > [arˈβart]).

Muchos errores, derivados de las dificultades que enumeramos a lo largo de este capítulo, no solo ocurren a la hora de escuchar, de hablar y en la lectura de un texto escrito en voz alta, sino también en la escritura (redacción, dictado). En la figura 3.13 presentamos un resumen de las divergencias descritas y su implicación en las diferentes actividades: escuchar, hablar, leer en voz alta y escribir.

		Escuchar /Hablar	Leer	Escribir ⁶¹
ACENTUACIÓN				
Sustitución de reglas de acento léxico	*arˈbeiten *Fabrik	x	x	
Sustitución de patrones rítmicos	Das ist HELga, und wie heißt ER? ••••, ••••? ⁶² > ••••, ••••? Kommen Sie doch AUCH mal nach Österreich! ••••••••! > ••••••••! Wenn er sich ein bisschen mehr ZEIT nähme, dann wäre seine Aussprache AUSgezeichnet ••••••••, ••••••••. > ••••••••, ••••••••.	x	x	
PRONUNCIACIÓN				
• VOCALES				
Sustitución de vocales tensas	[e] > [ɛ] (<i>Weg</i>) También: [o] > [ɔ], [u] > [ʊ]	x	x	
Sustitución de diptongos	[ɔʏ ⁶³] > [eu ⁶⁴] (<i>Europa</i>)	x	x ⁶⁵	
Confusión de vocal	[e:] <> [i:] (<i>[iç] lebe</i> <> <i>liebe</i>)	x	x	x

⁶¹ Bajo este epígrafe resumimos las actividades de redactar y escribir según dictado.

⁶² Tanto en este como en el siguiente ejemplo mostramos una de las posibles realizaciones naturales contrastándolas con un ejemplo de las realizaciones observadas por hispanohablantes en los ejercicios que presentaremos en el siguiente capítulo.

⁶³ Con ligadura, es decir, realizado como diptongo.

⁶⁴ Pronunciado como secuencia de monoptongos.

⁶⁵ Marcamos en **negrita** los errores que en Hirschfeld/Wolff (1998: 76s.) se indican como problemas que se observan específicamente en las actividades de leer en alto y de escribir.

Confusión de vocal modificada	[œ] > [o] (<i>könnte</i> <> <i>konnte</i>); [ʏ] > [u] (<i>würde</i> <> <i>wurde</i>)	x	x	x
● CONSONANTES				
Sustitución de consonante del grupo [ç x s ʃ]	[ç] > [x] (<i>ich, wichtig</i>), (<i>lächeln</i> > <i>lachen</i>) [x] > [tʃ] (<i>Küche</i> > <i>Kutsche</i>) [x] > [s] (<i>Küchen</i> > <i>küssen</i>) [s] > [ç]/[x] (<i>schließlich</i>) [ʃ] > [s] (<i>schlafen</i>)	x	x	x
Sustitución de consonante oclusiva lenis	[b] > [β] <i>Arbeit</i> [d] > [ð] <i>Dose</i> [g] > [ɣ] <i>Garten</i>	x	x	
Confusión	[b] <> [v] <i>Bein</i> > <i>Wein</i> ; <i>Vase</i> > <i>Base</i>	x	x	x
Elisión	<i>an(t)worten</i> , (<i>b</i>) <i>leiben</i> [du] <i>dar(f)st</i> ; [du] <i>besie(g)(s)(t)</i> <i>bisschen</i> > <i>*bischen</i> > <i>wischen</i>	x	x	x
Lenización o elisión	[Guten] <i>Abend!</i> [a:bənt] > [aβən(ð)]	x	x	x
OTROS				
Epéntesis	<i>Partnerin</i> *[partnarɪn], especialmente ante <sp>, <st> (<i>Spanien, Stuhl</i>) Junto con interferencias grafemáticas: <i>schreiben</i> *[əskraɪβən]	x	x	
Enlazamiento y omisión del golpe de glotis	Entre sílabas: <i>beenden</i> > <i>bänden</i> Entre palabras: <i>Berlin erleben</i> > <i>Berliner Leben</i>	x	x	x
Asimilación	<i>das da</i> *[dazda]; <i>und dann</i> *[ʊndan]	x	x	

Fig. 3.13. Divergencias descritas y su implicación en las diferentes actividades

3.7. Conclusiones

En este capítulo hemos analizado las características distintivas de los sistemas suprasegmentales, segmentales y de la relación grafemático-fonemática del alemán, las dificultades que estas particularidades entrañan para el hispanohablante y los errores que han sido descritos en las investigaciones que citamos. A continuación resumiremos aquí los puntos más destacados de los diferentes apartados.

Elementos prosódicos

La **acentuación** del alemán se distingue por su función de focalizar la información de interés. Mediante la diferenciación de sílabas acentuadas y no acentuadas se desmarca el paréntesis oracional y se resalta la relación tema-remata. El acento es uno de los factores principales para marcar el ritmo. La desacentuación marcada de aquellas sílabas que se encuentran entre una tónica y la siguiente se caracteriza por la aceleración del habla, la disminución de la tensión muscular y de la precisión articulatoria. Ésta lleva consigo elisiones, asimilaciones y reducciones. Varía notablemente el grado de tensión entre las

sílabas átonas tenues o poco tensas y la tónica tensa. Una clara manifestación de las disminuciones y aumentos de tensión es la existencia de las vocales reducidas /ə, ɐ/ frente a las largas tensas. En español, en cambio, la tensión muscular se mantiene al mismo nivel, salvo en la sílaba final donde suele disminuir. Hay menor diferenciación de las sílabas tónicas y el acento tiene una función eminentemente gramatical.

Existen **patrones melódicos** parecidos en ambas lenguas. Varía, sin embargo, la relevancia de la melodía como indicador de los diferentes tipos de oraciones. En alemán no se puede partir del correlato patrón melódico – clase oracional. Sólo cuando se prescinde de otros medios, sintácticos o léxicos, es imprescindible aplicar un patrón melódico determinado. La curva melódica en alemán se distingue por mayores intervalos entre tonos agudos y graves.

Existe una diferencia destacable entre el **ritmo staccato** del alemán y el más equilibrado del español. El alemán reúne rasgos característicos de un ritmo isoacentual, frente al ritmo isosilábico con el que se relaciona el español. El ritmo es marcado por el destacado acento de las sílabas tónicas y la fuerte desacentuación de las secuencias intermedias.

Sistema vocálico

- El inventario de fonemas vocálicos es considerablemente más grande que el del español.
- Entre los fonemas vocálicos del alemán figuran ocho labializados, mientras que el español reúne solo dos.
- Este fenómeno, junto con la variación entre vocal tensa y vocal tenue, es la razón por la que el alemán se articula con mayor movimiento labial que el español.
- Los siguientes fonemas no existen en español: /ʏ, y:, œ, ø:/.
- Una mayoría de fonemas vocálicos que, aparentemente, parecen comunes se distinguen, sin embargo, por su variación de calidad y cantidad.
- Los diptongos del alemán se distinguen de los del español ya que en alemán se funden los rasgos de un fonema con el otro, mientras que en éstos se mantienen los rasgos individuales de cada fonema aislado.

Sistema consonántico

Entre las consonantes del alemán, al menos, las siguientes no tienen correspondencia en español: /v, ʃ, ç, h/. Algunos investigadores añaden también otras: las oclusivas /t, d/, la fricativa /z/, la nasal /ŋ/ (*cf.* apartado 3.3.2. «Análisis contrastivo de los grupos consonánticos en español y alemán»). Habría que añadir la consonante fricativa uvular /ʁ/, inexistente en español, que representa la variante predominante en alemán, entre las tres /r, R, ʁ/.

También inexistente en español es el golpe de glotis, tan característico del alemán. No hay consenso entre los investigadores de si tratarlo como consonante oclusiva o describirlo como un elemento fuera del inventario consonántico como una ínfima pausa.

La distinción de la calidad fortis-lenis tiene especial relevancia en la pronunciación de las oclusivas finales. En español son pocos los fonemas consonánticos que se pueden encontrar en posición final. A ello hay que añadir que en español oral no formal se puede observar cierta tendencia a articularlos de forma evasiva o a suprimirlos. En alemán, en cambio, todas las consonantes oclusivas finales se realizan fortis.

La asimilación progresiva en alemán se encuentra en oposición a la asimilación regresiva del español. La influencia del sonido cuyos rasgos son adoptados por otro actúa en dirección izquierda - derecha cuando en español suele ser al revés. Este hecho tiene especial relevancia en el ensordecimiento de sonidos sonoros/lenis (por ejemplo: *hast du*).

En alemán son frecuentes los grupos de consonantes que integren hasta 5 elementos. En español existe la tendencia de reducir grupos de consonantes, más característico en el español no formal. No se observa este tratamiento en alemán.

Los fonemas africados que no se conocen en español son: /pf, ks, kv/. Hay opiniones de que [ç] tiene cierto parentesco con /ts, tʃ/.

Los fonemas consonánticos aparentemente comunes del español y alemán son los siguientes.

- los oclusivos /b, d, g/: en español se realizan en algunas posiciones fricativas [β], [ð], [ɣ]

- los nasales /m/ y /n/ en español asimilan al lugar de articulación del sonido que les sigue, proceso que no se observa en alemán. Por otro lado, en alemán, el nasal velar /ŋ/ se funde, en algunas posiciones, con el oclusivo /g/ siguiente (*Inge*); en español no sucede.

Relación grafema-fonema

Se observaron las siguientes particularidades:

- El alemán tiene grafemas y combinaciones de grafemas inexistentes en español.
- Ambas lenguas tienen fonemas en común que, sin embargo, no siempre corresponden al mismo grafema.
- A un fonema alemán pueden corresponderle hasta 7 grafemas diferentes.
- A un grafema alemán puede corresponderle más de un fonema o una combinación de fonemas o puede ser mudo.
- A partir de las incongruencias entre los sistemas grafemático-fonemáticos del alemán y español pueden surgir errores de ortografía y de pronunciación, tanto en el habla espontáneo como en la lectura en voz alta.

Dificultades

Tras una breve revisión bibliográfica sobre la investigación de las dificultades en la adquisición de la fonética de una L2 destacaremos lo siguiente. A partir de las convergencias y divergencias entre los sistemas fonético-fonológicos de diferentes lenguas se ha propuesto la distinción de 3 clases de elementos (Flege 1995) que entrañan diferentes grados de dificultad: elementos idénticos, elementos sin equivalencia y elementos parecidos.

Aunque el valor de predicción de errores a partir de la fonética contrastiva parece ser limitado, ésta, al menos, aporta información sobre tendencias en cuanto a los errores de aprendices de la misma L1.

A pesar de que no todos los aprendices de una misma L1 manifiesten los mismos errores, se ha destacado el papel protagonista de la L1, la relevancia de la percepción en todo el proceso de aprendizaje del sistema fonético-fonológico de la L2 y la interrelación de la realización prosódica con la de los elementos segmentales,

Errores

Las dificultades que hemos descrito en este capítulo pueden dar lugar a errores en los aprendices hispanohablantes, en general. En relación con los aprendices avanzados, en especial, los estudiantes de carreras de mediación, de docencia y profesionales en estrecho y continuo contacto con el alemán, preferimos hablar de «divergencias del estándar», ya que su pronunciación, de acuerdo con nuestra hipótesis 3 (*cfr.* apartado 1.2) es «aceptable, comprensible, pero con un acento más o menos pronunciado».

Los mecanismos que llevan a errores de pronunciación se pueden clasificar en diferentes tipos. En los aprendices hispanohablantes del alemán se han observado los de sustitución, confusión, elisión, epéntesis, enlazamiento con omisión de golpe de glotis y asimilación. Observamos que en muchos casos no se trata de errores aislados sino de cúmulos complejos de errores.

Antes de contrastar el mapa desplegado en este capítulo con los datos de nuestra investigación empírica de sujetos, investigaremos la presencia o ausencia de los fenómenos descritos en una selección de métodos actuales que constituyen la base para el aprendizaje del alemán en la enseñanza superior y escuelas oficiales de idiomas.

4. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA I: ANÁLISIS DE MÉTODOS

En este capítulo se analiza una selección de **obras destinadas a la enseñanza del alemán como lengua extranjera**; se trata de libros de texto (*Kursbücher*) y de ejercicios (*Arbeitsbücher*) así como de sus respectivas guías, los libros del profesor (*Lehrerhandbücher*). El conjunto de estos elementos, que suelen estar disponibles bajo un mismo título, lo llamaremos «método» (*Lehrwerk*)¹. Nos interesa conocer cómo se aborda actualmente la fonética en estos materiales correspondientes a los diferentes niveles del MCER, desde el nivel A1 hasta el C2.

Para ello, revisamos en primer lugar los estudios sobre aspectos evaluables y criterios de calidad referidos a la representación de aspectos fonéticos en materiales para la enseñanza de lenguas extranjeras (Dieling/Hirschfeld, 2000: 83s.; Llisterri, 2003a: 105-107; Neuber, 2007: 7-9; y Santamaría Busto, 2013: 27ss.). A partir de ello, definimos los aspectos y los criterios que analizamos en nuestra investigación empírica. Exponemos a continuación los resultados de investigaciones anteriores en este mismo ámbito (Dieling, 1994; Panušová, 2007; Hunold, 2007 y Reinke, 2007); en ellas que se analiza la presencia de fonética en materiales de alemán como lengua extranjera editados entre 1980 y 2006. Por último, presentamos nuestra investigación empírica de una selección de métodos editados después de 2006.

Como destacamos en la introducción, para delimitar el objeto de estudio y mantener la homogeneidad y una cierta comparabilidad en los resultados, en esta investigación dejaremos de lado el material específico para la enseñanza y el aprendizaje de la fonética del alemán: libros dedicados, específicamente, al aprendizaje

¹ Los materiales complementarios, sean impresos, digitales o en línea, que suelen ofrecer las editoriales también bajo el mismo título, solo se tendrán en cuenta en el caso que su contenido sea específicamente de fonética.

de la pronunciación del alemán (p. ej., Reinke, 2012), materiales de texto y audiovisual de la fonética del alemán (p. ej., Rug, 2012), incluso específicamente para hispanohablantes (Hirschfeld/Wolff, 1998), así como recursos online². También dejaremos de lado otro recurso de aprendizaje y consulta: los diccionarios bilingües con información fonética.³

Con los resultados de los análisis buscamos hacer visibles las tendencias actuales en la representación de la fonética en los materiales de alemán como lengua extranjera (en adelante, ALE) para contrastarlas, posteriormente, con las necesidades del grupo de aprendices⁴ que forman el objeto de esta investigación.

4.1. Fundamentos en torno a la investigación sobre fonética en los libros de texto de alemán

En este apartado revisaremos algunas cuestiones esenciales en la investigación sobre materiales didácticos. Trataremos también someramente la discusión que se está llevando a cabo actualmente sobre el formato de estos materiales y la utilidad del libro impreso. Así mismo, repasaremos los criterios que se emplean para la evaluación de este material y presentaremos los resultados de investigaciones anteriores sobre la representación de la fonética en los métodos de alemán.

4.1.1. Reflexiones preliminares

El uso de las tecnologías de información y comunicación, y de las herramientas y recursos de la web 2.0, se ha impuesto en la enseñanza a todos los niveles. Junto a ello, la utilidad de los libros impresos en la enseñanza de lenguas extranjeras se pone ya en

² P. ej. la página de A. Fischer -www.phonetik-atelier.de (último acceso: 12-04-15), la de W. Butzkamm -<http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/rhythmen.html> (último acceso: 12-04-15)-, la de K. Reinke -[Simsalabim.reinke-eb.de/index.html](http://www.simsalabim.reinke-eb.de/index.html) (último acceso: 12-04-15) o de la de M. Grice *et al.* -http://www.gtobi.uni-koeln.de/ku_kurse_uebungen.html (23-10-15).

³ Para mayor información, remitimos a Fuentes/Zimmermann (2015).

⁴ Usamos el vocablo *aprendiz* sin que este suponga connotación alguna sobre el nivel de aprendizaje; es decir, puede referirse tanto al principiante como al de cualquier otro nivel de aprendizaje.

tela de juicio (Funk, 2004: 42). Hasta incluso puede surgir, en ocasiones, la impresión de que este género se encuentra en vías de extinción. ¿Qué sentido tendría, entonces, una investigación sobre la calidad de estos materiales? La pregunta podría ganar más peso todavía si recordamos que no existe una correlación directa entre la calidad de los materiales didácticos y la calidad en el proceso de enseñanza/aprendizaje. Menos aún entre éstos y los resultados de aprendizaje. Es obvio que la adquisición de una lengua extranjera depende de muchos factores, entre los que la calidad de los materiales y la de la enseñanza no son más que dos facetas que contribuyen a crear un marco favorable. La situación, las condiciones individuales de cada alumno son variables de gran peso, probablemente decisivas.

Frente a ello, hay voces que argumentan en favor de la necesidad de estos materiales impresos y a la vez que observan que la concepción de los métodos está inmersa en un proceso de cambio. Coincidimos plenamente con Gonzalo Gómez (2014: 161) quien argumenta que:

el libro de texto o manual suele considerarse una herramienta cómoda y suficientemente versátil en el desarrollo de la función docente. Constituye un elemento vertebrador dentro del repertorio de materiales curriculares y didácticos disponibles.

Concluye su investigación del «papel del manual de español lengua extranjera en la era digital» afirmando que «lo digital ha de concebirse como apoyo y parece clara su convivencia, al menos a corto plazo, con el material impreso.» (*ib.* 162).

Los cambios que se venían augurando de hace tiempo (véase, por ejemplo Funk, 2004) se están poniendo en práctica. Ello implica la necesidad de volver a reflexionar sobre los criterios de calidad de estos materiales y, en muchos casos, de reformularlos de forma que resulten adecuados a las novedades que se han producido. A partir de ahí será necesario elaborar nuevas herramientas para evaluar también otros materiales sean en línea, sean impresos, más o menos especializados.

4.1.2. Criterios para la evaluación de la presencia de fonética en los métodos de alemán

En los años 90 la investigación sobre la presencia y el valor de la fonética en la enseñanza de lenguas extranjeras acusaba la práctica ausencia de fonética en los

métodos de ALE. Hoy en día podemos observar que esta llamada de atención ha dado su fruto. Hay un interés creciente generalizado por el aprendizaje y la enseñanza de la pronunciación; este interés se refleja en la presencia de contenidos sobre esta destreza en los materiales de, prácticamente, todas las editoriales y en sus diferentes métodos de ALE, sea para niños, adolescentes o adultos, para usuarios de los niveles básico, independiente o competente. Como veremos en los apartados siguientes, en algunos de los métodos encontramos ejercicios esporádicos, en otros hay más cantidad de ejercicios y estos son variados, algunos incluyen información conceptual para el docente y explicaciones con cuadros sinópticos para el discente. En general, comprobamos que la representación de la fonética difiere sustancialmente entre unos y otros. Ante esta situación, y al margen de la discusión sobre la utilidad de los materiales impresos, los expertos no han dejado de investigar en la evaluación de la calidad de los contenidos de fonética en métodos y demás materiales. Los avances en la fonética contrastiva, la investigación sobre lengua oral y comunicación (*Gesprächsforschung*) y la didáctica de la fonética, entre otros campos afines, se están incorporando en los materiales didácticos actuales y las expectativas de calidad han ido evolucionando.

En busca de unos criterios válidos para evaluar la calidad de estos materiales, recurrimos a la investigación de diferentes autores. Partimos de las reflexiones de Llisterri (2003a: 105-107) sobre la enseñanza de la pronunciación y la corrección fonética en las que describe ciertos rasgos comunes de los materiales dedicados a la corrección fonética del español como lengua extranjera que fueron editados a partir de 1974. A partir de ahí, determina una serie de aspectos que deben tenerse en cuenta en el análisis y la selección de materiales:

1. El modelo de pronunciación: con la consideración de variedades geográficas y de registro
2. Los contenidos: elementos suprasegmentales, segmentales y fonética sintáctica, su progresión y extensión
3. El modo de presentación: sonidos aislados, palabras aisladas, pares mínimos, enunciados descontextualizados; el uso o no de la transcripción fonética, la relación entre sonidos y grafías, etc.

4. Las estrategias de aprendizaje y corrección: audición-repetición, discriminación auditiva, progresión desde la percepción a la producción; presencia de explicaciones explicativas; formas de proceder de la percepción a la producción o al revés
5. La variedad de ejercicios y el equilibrio entre aquellos ejercicios que se centran en la discriminación y otros dedicados a la producción
6. El formato de los materiales: impresos, acompañados de material audiovisual, recursos digitales, para el uso en el aula o para el autoaprendizaje

En el marco de la enseñanza de una lengua extranjera, Santamaría (2013: 27-31) investiga la enseñanza y adquisición de la competencia fonética del español. Describe una serie de pautas de actuación, entre las cuales reconocemos algunos de los criterios descritos en Llisterri (2003a: 105-107):

- Planteamiento de actividades que van de la percepción a la producción: refleja parte del punto 4
- El carácter significativo de las actividades: recoge parte del punto 3
- Actividades de entrenamiento auditivo centradas en la información prosódica: contiene elementos de los puntos 2 y 4
- La toma en consideración de las características y el funcionamiento fónico de la lengua o las lenguas de los alumnos

Encontramos coincidencias entre estas investigaciones y la descripción que presentan Dieling/Hirschfeld (2000: 47-62) de la variedad de actividades de audición y de pronunciación que detallaremos en el apartado 4.1.2.3. Por otro lado, estas investigadoras (*id.*, 83s.) presentan un catálogo de quince criterios para la selección y el análisis de material de fonética que ya integran algunos de los que, posteriormente, se mencionan en las investigaciones que acabamos de mencionar de Llisterri (2003a: 105-107) y Santamaría (2013: 27-31). Además, reúnen también otros criterios que consideramos relevantes y que hemos tomado en consideración en nuestra investigación. Éstos son:

- La presencia o ausencia de indicaciones didácticas para el docente
- La ausencia o presencia de explicaciones, figuras, reglas, términos especializados para fomentar el aprendizaje formal del aprendiz
- El carácter creativo-productivo de los ejercicios que integran contenidos de fonética con otros sobre, por ejemplo, la gramática y el léxico

Entre la investigación en el ámbito germanohablante consideramos oportuno tener en cuenta también las consideraciones de Neuber (2007: 7-9). Sus propuestas para una evaluación de los contenidos sobre fonética en los recursos de aprendizaje-enseñanza están enmarcadas en la investigación sobre las necesidades de la formación continua en fonética para docentes de ALE. Ya que se enumeran criterios que tienen en cuenta todo tipo de recursos –impresos, digitales– y en línea no todos son válidos para nuestros objetos de estudio. Aun así, de nuevo reencontramos ciertos aspectos que, de una forma u otra, hemos visto en los criterios ya mencionados y que consideramos relevantes:

- En cuanto al material didáctico: la autenticidad del material, las clases textuales
- En cuanto a los aspectos didácticos: la variedad metodológica y de soportes
- En cuanto a los aspectos de fundamentación teórica: la corrección y actualidad de la información, la presencia de información formal sobre reglas, el uso del AFI, la representación de la relación grafemático-fonemática, un entrenamiento de audición adecuado, la variedad de ejercicios y la progresión.

A partir de estas recomendaciones y consideraciones elaboramos nuestro propio catálogo de criterios para la evaluación de la representación de la fonética en los métodos de alemán como lengua extranjera. Los agrupamos en los siguientes cuatro apartados:

- (1) Aspectos generales
- (2) Contenidos
- (3) Metodología y didáctica
- (4) Recursos

El conjunto de criterios es aplicable, en primer lugar, a los métodos de ALE. Ciertos criterios podrán aplicarse también a otro tipo de materiales, como libros de ejercicios específicos de pronunciación o sitios web de ejercicios de pronunciación en línea.

4.1.2.1. Aspectos generales

(a) Componentes de los métodos

Prácticamente todos los métodos de ALE se componen de materiales impresos, multimedia e interactivos. El material no impreso suele presentarse en soporte digital (CD, DVD) y en línea. La gratuidad de al menos parte de este material se puede considerar un aspecto positivo. El hecho de ofrecer material multimedia, incluido o no en la compra de un método, sin embargo, no es un criterio de calidad en sí mismo y también debería ser objeto de evaluación.

(b) Presentación de los ejercicios

Los ejercicios de fonética se destacan con frecuencia a través de pictogramas u otros indicadores que señalan los contenidos y objetivos concretos. Esta marcación iconográfica, sin embargo, no siempre está presente, lo que puede dificultar la localización de ejercicios con contenidos fonéticos específicos.

(c) Base científica de los contenidos de fonética

La actualidad y, más aún, la corrección de la información conceptual relativa a la fonética del alemán, obviamente, se consideran requisito imprescindible. Tanto la información para el docente en el libro del profesor, como las explicaciones, ejemplos y reglas para el aprendiz deben estar avalados por expertos en la materia. Indicio de calidad, por tanto, es la colaboración de investigadores del campo de la fonética. Junto al criterio de actualidad y corrección hay que mencionar el uso del sistema de transcripción AFI. A pesar de las dificultades que pueda suponer el aprendizaje de este sistema, nos inclinamos, de acuerdo con otros investigadores (véase Dieling/Hirschfeld, 2000: 41s., y Neuber, 2007: 9) a considerarlo un indicador de calidad. En algunos libros de texto se evita la transcripción y se intenta sustituirla por una transliteración, sin tener en cuenta las relaciones entre fonemas y grafemas específicos del alemán que no necesariamente encuentran su correspondiente en otras lenguas.

(d) Información y apoyo para el docente

Ciertamente, el docente de alemán no tiene necesariamente que ser especialista en el campo de la fonética. Por eso consideramos indicio de calidad la presencia de información conceptual y metodológica que le ofrezca apoyo para llevar a cabo las propuestas del método. Más que la mera presencia, lo será la actualidad de esta información y el adecuado uso de la terminología especializada.

4.1.2.2. Contenidos

(a) Información formal para el aprendiz

Para adquirir una competencia fonética significativa, el aprendiz requiere no solo destrezas, sino también conocimientos. Por consiguiente, consideramos indicio de calidad el que el método incluya explicaciones, imágenes, información sobre reglas; que disponga de una introducción sistemática a la fonética del alemán y contenga tablas en las que se resuma de forma clara la información.

(b) Temas

En cuanto a los temas que se tratan, entran en nuestra evaluación los siguientes indicios: si se presentan los elementos segmentales y suprasegmentales del sistema fonético-fonológico alemán de una manera equilibrada, contextualizada; si se introducen, de forma explícita, fenómenos característicos del alemán como la reducción vocálica, el golpe de glotis o la asimilación progresiva; si se presenta la relación entre el sistema fonemático y el grafemático, específica del alemán; si se atiende a variedades geográficas, emocionales y situacionales.

4.1.2.3. Metodología

(a) Aspectos didácticos generales

Los objetivos específicos de un ejercicio de fonética no tienen por qué ser evidentes para un docente que no esté especializado en fonética. Para realizarlos de forma eficaz, resulta imprescindible conocerlos. Por eso se valora la presencia de su descripción explícita. Se considera indicio de calidad una redacción transparente mediante el uso de

descriptores y fórmulas conocidos a través del MCER y la bibliografía afín (en especial, por ejemplo, Glaboniat *et al.*, 2005 y Bolton *et al.*, 2008).

(b) Atención al perfil del aprendiz

Gran parte de los métodos de alemán se dirige a aprendices de un determinado nivel y de un determinado grupo de edad. También se pueden encontrar métodos para destinatarios con un perfil aún más específico que corresponde a un ámbito profesional o que busca integrarse en un país germanohablante. No hemos encontrado un método impreso que estuviera concebido especialmente para destinatarios hispanohablantes, aunque existen materiales complementarios (p. ej., glosarios) o alguno específico de fonética del alemán para estos destinatarios (p. ej., Hirschfeld/Wolff, 1998). La mayor parte de los métodos, sin embargo, se dirige a grupos de destinatarios menos delimitados y de gran variedad de lenguas maternas. Como sabemos, la heterogeneidad de los aprendices, de acuerdo con las teorías de la fonética contrastiva (véase capítulo 3.), puede implicar diferentes dificultades predictibles, dependiendo de su lengua materna. De ahí que habrá que valorar si el método tiene en cuenta esta circunstancia. Entre los indicios de calidad, tenemos en cuenta una oferta amplia acompañada de las indicaciones pertinentes para el docente, con la advertencia sobre dificultades específicas de determinados destinatarios. El carácter heterogéneo de los destinatarios requiere, además, una especial atención a la hora de introducir la explicación de diferentes fenómenos fonéticos. El uso de determinados sistemas de transcripción («Sie hören [...] ‘scht’ am Wort-/Silbenanfang. Sie lesen [...] die Stadt». Lemcke *et al.*, 2009: 143), de comparaciones onomatopéyicas («Der Trick zum [h]: Lachen mit Vokalen, ha-ha-haben, hi-hi-hin, ...» Ros-El Hosni *et al.*, 2010: 81) o la mímica (redondear la boca para formar las vocales modificadas) puede resultar inútil y ser señal de que no se contempla adecuadamente la lengua y cultura de los destinatarios.

(c) Progresión

Para evaluar la progresión de los contenidos sobre fonética planteamos las siguientes dos preguntas principales:

- (1) ¿Se presta atención al entrenamiento auditivo como paso previo a la producción (véase, p. ej., Llisterri, 2003a: 107; Santamaría, 2013: 28)? El entrenamiento del oído debe pasar por la sensibilización para llegar a la capacidad de percepción

fonética. Las actividades que llevan a ella se distinguen de las de comprensión oral. Requieren una secuenciación adecuada mediante variedad de tareas.

- (2) ¿Los ejercicios de producción incluyen diferentes tareas más y menos controladas? De acuerdo con las propuestas de la investigación sobre didáctica (véase Dieling/Hirschfeld, 2000: 58-62; Santamaría, 2013: 29), las tareas de producción en las fases avanzadas deberían ser de carácter significativo, lo que implica que se tengan en cuenta variables situacionales y temáticas. Este principio comunicativo se encuentra en oposición a la mera producción de elementos aislados o pares mínimos⁵.

(d) Variedad de tareas

Como acabamos de mencionar, la variedad de tareas puede ayudar a secuenciar los ejercicios. Nuestro criterio de calidad no consiste en la cantidad de tareas diferentes, aunque sí puede ser un indicio, sino en la aplicación de tareas adecuadas en las diferentes fases. A continuación presentamos una clasificación de ellas, basada en Dieling/Hirschfeld (2000: 47-62)⁶.

- Ejercicios de **audición** para entrenar la percepción y la comprensión:
 - Ejercicios auditivos de **preparación**
 - Escuchar *cómo suena el alemán* (p. ej., canción conocida en lengua materna, rap)

⁵ Un ejemplo muy ilustrativo se encuentra en Santamaría (2013: 29): los ejercicios de discriminación de [s] y [z], de especial importancia en los hispanohablantes que aprenden el francés, deben llevar a un resultado significativo. La mera capacidad de percibir sonidos diferentes en *poison* y *poisson* no implica el correcto uso de estas dos unidades en contexto. Para ello es necesario un entrenamiento significativo en contexto. Por ejemplo mediante una oración como *j'ai mis du poison dans le poisson*.

⁶ En este contexto remitimos también a la relación de «Prácticas empleadas en la enseñanza de la pronunciación y en la corrección fonética» que reúne las propuestas de participantes de diferentes cursos de pronunciación de ELE, impartidos por Llisterra entre los años 2005 y 2011. Se distinguen 9 tipos de métodos. El basado en la audición y repetición, por ejemplo, se refiere a «Repetición de palabras. Repetición de enunciados que contengan varias apariciones de un mismo sonido. Repetición de un modelo grabado previamente en CD o en casete. Comparación entre la producción grabada de un estudiante y un modelo nativo, etc. El texto está disponible en http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/L2_phonetics/Planteam_gen_corr_fon/practicas_correccion.html (última actualización, 17-05-15; último acceso, 15-10-15).

- Discriminar sonidos (p. ej., escuchar y marcar la palabra reconocida en pares mínimos), cambios tonales o acentos
- Identificar sonidos, acentos, subidas/bajadas tonales (p. ej. escuchar y marcar las soluciones correctas)
- Ejercicios auditivos de **aplicación**
 - Escuchar y repetir (la repetición se instrumentaliza aquí para controlar la audición)
 - Escuchar y completar huecos (p. ej., la percepción/comprensión y grafía de vocales largas y breves); escribir según dictado de huecos
- Ejercicios de **pronunciación**
 - Ejercicios **iniciales** de pronunciación
 - Escuchar y repetir (palabras, grupos de palabras, grupos rítmicos, oraciones); repetición individual, en coro, de manera síncrona, asíncrona, sin variación o camuflada (p. ej., responder a una pregunta que contiene el elemento a repetir) o productiva (p. ej., pronunciar la forma de plural correspondiente al singular)
 - Ejercicios de pronunciación **avanzada**
 - Presentar un texto (escrito por un autor ajeno o por el propio hablante)
 - Hablar en una situación dada (p. ej., contar un suceso, una experiencia, presentarse, etc.)

(e) Integración de contenidos fonéticos

La atención a la integración de contenidos fonéticos en el conjunto de los contenidos de aprendizaje es otro criterio que consideramos de calidad. Existen numerosos contenidos sobre léxico (p. ej., formas de diminutivo y vocales modificadas, sonido [ç], como en *Haus – Häuschen*) y sobre gramática (p. ej., formas verbales y cambio de oclusivas lenis-fortis, combinaciones de consonantes, como en *leben-lebte-gelebt*) que se prestan a un aprendizaje integrado. Aun así observamos, en ocasiones, el aislamiento de los ejercicios de fonética que se introducen sin contexto ni relación con los temas del capítulo. Por otro lado, existen muchos ejemplos de ejercicios que integran diferentes contenidos con la fonética. Para que tengan el efecto deseado, sin embargo, es

fundamental que el docente sea consciente de las dificultades y objetivos fonéticos. La presencia de indicaciones específicas de fonética dirigidas al docente parece aportar ciertas garantías y, por lo tanto, puede considerarse criterio de calidad.

4.1.2.4. Recursos

(a) Textos

Consideramos señal de calidad el que los ejercicios se apoyen en la gran variedad disponible de recursos visuales y auditivos: pares mínimos, oraciones sueltas, poemas, refranes, juegos de palabras, hasta narraciones, diálogos, canciones y otros géneros y clases textuales.

(b) Recursos táctiles y corporales

Las indicaciones para la aplicación de recursos táctiles (p. ej., percibir con la mano el golpe de glotis), corporales (p. ej., indicación de la duración de vocales con movimiento de brazos, de manos, técnicas de marcar el ritmo con palmas) y la mímica (p. ej., para la formación de vocales) enriquecen la enseñanza de la fonética, pueden facilitar el aprendizaje y, por tanto, se consideran un valor añadido.

4.2. Antecedentes de investigaciones empíricas sobre la presentación de fonética en los libros de texto de alemán

En el *Kolloquium zur Rolle der Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache* del año 1994, organizado por el Instituto Goethe y la *Gesellschaft für angewandte Linguistik* (GAL), se denunció la gran falta de atención a la fonética en los métodos de alemán (*cfr.* Dieling, 1994: 14, *apud* Panušová, 2007: 2s.). En el mismo año Dieling/Hirschfeld/Schmidt (1994) publicaron su investigación empírica acerca de la fonética en los métodos de ALE, en la que analizaron extractos y componentes de 19 métodos editados entre los años 1980 y 1992. Demostraron que la fonética ocupa un lugar poco significativo en estos métodos y, en algunos, incluso ni aparece. En el año

2007, con motivo de una edición monográfica de la *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* acerca de la fonética en entornos de ALE, se publicó la reseña de Hunold (2007) de 3 métodos de alemán editados en los años 2001, 2002 y 2003, y la investigación empírica de Panušová (2007) de métodos publicados entre 1993 y 2006. Casi al mismo tiempo se publica, en una obra monográfica, titulada *Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle* (Bose, 2007: 179-186), la investigación de Reinke (2007) en la que analiza la presencia de las variedades fonéticas en libros de texto y de ejercicios correspondientes a 6 métodos de ALE editados entre los años 2003 y 2006. Expondremos, a continuación, los resultados.

4.2.1. Panušová (2007)

En la investigación de Panušová (2007) se analiza una selección de materiales didácticos de ALE publicados, según la autora, entre 1993 y 2006⁷ y editados en Alemania y la República Checa. El conjunto reúne 227 componentes parciales (libro de texto, libro de ejercicios y/o libro del profesor) de un total de 96 métodos. Aproximadamente una tercera parte de ellos está dedicada a **niños**, mientras que el resto se dirige a **jóvenes y adultos**. También incluye diez cursos multimedia (TV, radio, vídeo).⁸ Los datos extraídos corresponden principalmente a los libros de **nivel inicial**, ya que según la autora (Panušová, 2007: 3) son ellos los que supuestamente contienen más cantidad y diversidad de ejercicios de fonética. Gran parte del análisis consiste en la observación acerca de la presencia o ausencia de contenidos. Se trataron los siguientes aspectos:

- Presencia/ausencia de un «curso de iniciación a la fonética del alemán»
- Presencia/ausencia de ejercicios de pronunciación (en general, en cada lección)
- Presencia/ausencia de explicaciones acerca de la fonética

⁷ Nos llamó la atención la fecha de publicación de uno de los métodos analizados que data mucho anterior a 1993. Se trata de Deutsch 2000. La fecha de la primera publicación del *Kursbuch* es 1984.

⁸ La autora recoge en 14 tablas los datos de 140 componentes, prescindiendo de los datos de los restantes objetos por razones de espacio (*cfr.* Panušová, 2007: 3).

- Presencia/ausencia de ejercicios relativos a los siguientes temas: determinados sonidos, acento de la palabra, acento de la frase, entonación, fenómenos de la reducción y vocalización, relación grafema-fonema

La autora comenta las dificultades para valorar la presencia de un «**curso de iniciación a la fonética del alemán**» por dos razones: la relatividad del concepto en sí y, en algunos casos, la falta de disponibilidad del libro de profesor cuyo análisis podía haber modificado los resultados. A ello hay que sumar el hecho de que el análisis se realiza sobre un número variable de componentes de cada método, en algunos casos sólo se analiza el libro de texto, en otros también se incluye el libro de ejercicios y/o el libro del profesor. Por lo tanto no se aplica una ponderación igual para cada uno de los métodos. De ahí que consideremos que los datos referentes a este punto no tienen un valor informativo relevante, aunque quizás puedan servir de orientación o indicador de algunas tendencias. La proporción entre los libros que incluyen tal curso, de un total de 81 libros dirigidos a principiantes, es de un 30 % aproximadamente. Para arrojar datos más fiables, al menos, habría que definir el concepto de «curso de iniciación a la fonética» y analizar el primer tomo de los libros de texto, de ejercicios y del profesor de cada uno de los métodos.

La presencia de **ejercicios de pronunciación** en los libros y cursos multimedia analizados, según los datos, se eleva a un 62 %, aunque en algunos casos sólo se encuentra un número muy reducido al principio o entre 1 y 2 ejercicios por capítulo. La autora observa, además, que los contenidos tratados, en algunos casos, carecen completamente de especificidad. Sólo en aproximadamente la mitad de los casos aparecen indicadores que ayudan a distinguir y encontrar los ejercicios de pronunciación.

Una tercera parte de los recursos analizados contiene **notas explicativas e información** acerca de la fonética alemana. De los datos sacados no se desprende la extensión o el contenido de ellas. La autora destaca la presentación de información conceptual muy detallada para el profesor en alguno y explicaciones destinadas al aprendiz en otros dos métodos.

No se detallan los resultados acerca de los **temas tratados** y el **tipo de ejercicios**. La autora sólo indica que algunos métodos incluyen en su metodología la música, y que aplican técnicas gestuales y corporales (p. ej., tocar palmas).

En sus conclusiones, Panušová hace referencia a la formación del docente y la ayuda que le presta el método en cuanto a información conceptual y metodológica como factores decisivos para el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Im Großen und Ganzen kann man sagen, dass sich einige Autoren in einem allzu hohen Maße auf gute Lehrer verlassen. [...] Allerdings haben nicht einmal die vollständigen Lehrwerke, [...] eine Garantie geben können, dass alle Lerner nach dem Absolvieren eines Kurses eine perfekte und fehlerfreie Aussprache erreichen. Da ist die Qualität des Lehrers maßgebend – seine Ausbildung, seine Aussprache und seine Sensibilisierung für phonetische Probleme. (Panušová, 2007: 21)

4.2.2. Hunold (2007)

En su reseña, Hunold (2007) analiza tres métodos de alemán de nivel básico destinados a adultos, editados entre 2001 y 2003, y plantea la pregunta de si la fonética en estos materiales corresponde al estado actual de la investigación.⁹ Este planteamiento corresponde a las deficiencias que Neuber (2007: 3) acusa directamente:

Leider basieren zahlreiche Angaben zur Phonetik in DaF- und DaZ-Lehrwerken auf wissenschaftlichen Halbwahrheiten, intuitiv gewonnenen Erkenntnissen der Autoren und „selbstgefertigten“ Transkriptionssystemen, die angeblich Erleichterungen für Lehrer und Lerner erbringen sollen. Richtig ist aber, dass derartige Inhalte nicht nur weit hinter dem gegenwärtigen fachlichen Erkenntnisstand zurückbleiben, sondern zudem nicht auf die Gesamtheit der Lehr- Lernprozesse übertragbar sind.

Antes de presentar los resultados de Hunold (2007) en detalle, consideramos relevante destacar una de sus conclusiones principales: existe una enorme diferencia en el tratamiento de la fonética entre las obras analizadas. Estas diferencias se manifiestan prácticamente a todos los niveles, es decir a nivel general (precisión en la terminología, sistema de transcripción fonológico, apoyo al docente), nivel de contenidos (representación de los temas de fonética) y nivel de metodología y didáctica (presentación de los ejercicios, secuenciación y progresión).

⁹ En el resumen del artículo, Hunold (2007: 1) explica el objetivo principal del estudio: «Es soll überprüft werden, inwiefern diese neueren Lehrwerke den Ansprüchen genügt [sic], die ein aktualisierter Stand von Forschung, Theorie und Praxis bei der Phonetikvermittlung stellt».

- Precisión en la terminología, sistemas de transcripción fonética

La autora observa ciertos ejemplos de imprecisión terminológica en uno de los métodos. Lo que destaca es el sistema utilizado para representar sonidos. En lugar de los signos AFI, se usan las letras del alfabeto puestas entre corchetes para transcribir sonidos y se pasa completamente por alto el hecho de que la relación grafema-fonema del alemán no es igual en otras lenguas. Se pueden encontrar *transcripciones* como «[ce]», «[vau]», «[zet]» correspondientes a los grafemas <c>, <v>, <z>. Esta *transcripción* no solo dista de cualquier fundamento científico, sino que además puede ser fuente de errores y confusiones.

- Apoyo al docente

A pesar de la abundante información, en ciertos libros de texto y libros del profesor se echa de menos una mayor sistematización de la información. Por otro lado, las recomendaciones didácticas y metodológicas globales existentes no siempre cubren las necesidades de aquellos docentes que buscan indicaciones sobre cuestiones conceptuales o los criterios seguidos en la selección y progresión de los contenidos.¹⁰ Pero también se encontró un ejemplo positivo con amplia información para el docente de cómo desarrollar los ejercicios, con la descripción de los modelos de pronunciación usados y la presentación de variedades.

- Representación de los temas de fonética

En parte del material analizado la autora comenta una falta de claridad y coherencia en la selección, representación y progresión de los temas de fonética tratados. Se echan de menos tablas sinópticas o resúmenes de reglas. Se elude la representación de fenómenos, como la diferenciación de cantidad de las vocales modificadas o menciones explicativas como en el caso de la relación entre los grafemas <äu> y <eu> con el fonema /ɔɪ/. En uno de los métodos, en cambio, no solo se presentan y desarrollan las particularidades del alemán, sino que se atiende, además, a las diferentes lenguas maternas de los aprendices.

¹⁰ Como ejemplo positivo e integrador, se menciona una actividad que trata el tema del acento y la sílaba junto a la diferenciación de [x] y [ç] y que ha sido secuenciado en los siguientes 4 pasos: 1. escuchar – clasificar; 2. golpes en la mesa; 3. Repetir; 4. aplicar los conocimientos y destrezas adquiridos en un ejercicio comunicativo (por ejemplo un diálogo o una pequeña presentación).

- Presentación de los ejercicios

En cuanto a la presentación de los ejercicios, llama la atención la falta de visibilidad del tema fonético, los contenidos y objetivos en varios casos. Concretamente, en algunos ejercicios de comprensión oral, la autora comenta el intento de integrar los objetivos de fonética en ejercicios de contenido variado. Sin embargo, la falta de señalización y explicación de fenómenos fonéticos, unida a una metodología que no tiene en cuenta las necesidades del alumno, entraña el peligro de que estos ejercicios pasen desapercibidos y el éxito de aprendizaje se reduzca considerablemente. Otro punto negativo que se comenta es el uso excesivo de rimas y trabalenguas. La falta de variedad y la escasa o nula aplicación de destrezas en situaciones comunicativas reales, pueden producir la desmotivación del aprendiz. No es así en todo el material analizado.

Lejos de parecer un latoso apéndice, en uno de los métodos los contenidos fonéticos se integran de manera transparente y sistemática en los demás contenidos. Se encuentra una variación de ejercicios de audición, discriminación, repetición hasta llegar a la aplicación en situación comunicativa, de acuerdo con las características de calidad que expusimos en el capítulo anterior.

- Secuenciación y progresión

Se acusa la acumulación innecesaria de dificultades¹¹ y el ya mencionado uso excesivo de rimas y trabalenguas puede causar en los alumnos la sensación de incapacidad y ser causa de desmotivación e incluso de abandono.

Asimismo, se observan casos de una progresión poco favorable. La sucesión de ejercicios de «1. Escuchar, 2. Repetir y 3. Marcar», de acuerdo con los principios metodológicos que expusimos en el capítulo anterior no corresponde a la progresión recomendada. Recordemos que ésta arranca de la percepción pasando por ejercicios de sensibilización y llevando hacia la producción (véase Santamaría, 2013: 28). El orden de los ejercicios mencionados debería ser, por lo tanto: 1. Escuchar, 2. Marcar, 3. Repetir.

¹¹ Uno de los ejemplos que menciona Hunold (2007: 2) es un ejercicio en el que se practican las vocales modificadas en la forma de plural. Se echa de menos la información sobre la duración de vocales (vocal larga en singular se mantiene larga en plural), pero, sobre todo, se acumulan dificultades de pronunciación sin explicación aclaratoria alguna, como por ejemplo, la diferenciación y las reglas de uso de [x] y [ç] en *Buch* y *Bücher*, la diferenciación y las reglas de pronunciación de [v] y [r] en *Uhr* y *Uhren*.

4.2.3. Reinke (2007)

Reinke (2007) llevó a cabo una investigación sobre la integración de variedades fonéticas en 6 métodos de alemán editados entre 2003 y 2006. Partiendo del concepto de competencia comunicativa que, de acuerdo con el MCER, integra las destrezas fonéticas, ella plantea la pregunta de hasta qué punto los métodos de alemán tienen en cuenta las variedades fonéticas del alemán. Siendo el alemán de Alemania la variedad que ha sido codificada de la manera más exhaustiva, es ésta la que predomina en los métodos. Las variedades suiza y austriaca, sin embargo, suelen desempeñar un papel muy secundario o ni siquiera se recogen. Tampoco se suele prestar mucha atención, o ninguna, a otras variedades fonéticas, como las dialectales, las que corresponden a diferentes registros o intenciones comunicativas o las que se producen por el grado de emocionalidad. En el estudio se analizaron 6 libros de texto de nivel básico (A1 y A2) y 1 de nivel intermedio (B1), pertenecientes a 6 métodos diferentes.

Reinke (2007: 185) llega a la conclusión de que, salvo una excepción, se presta muy poca atención a estos aspectos de la fonética alemana. En uno de los métodos, sin embargo, se incluye una serie de ejercicios que tiene en cuenta diferentes tipos de variedades. Es cierto que el MCER en sus descripciones de nivel de competencia no menciona las variantes fonéticas hasta el nivel B2. Aún así, la autora destaca que una introducción en estos fenómenos fonéticos ya desde el principio del aprendizaje sensibiliza el oído del aprendiz, fomenta la capacidad de percepción y el interés por lo que suena *diferente*. Desgraciadamente, muchos métodos desaprovechan las posibilidades que ofrece la presentación de diferentes situaciones comunicativas para introducir al alumno en el tema.

4.2.4. Conclusión

En las investigaciones que acabamos de presentar se han abordado cuestiones sobre la presencia y ausencia de contenidos fonéticos en general, la adecuación de los contenidos de fonética en los métodos de alemán a los avances científicos en este campo, y el tratamiento del tema de las variedades fonéticas o su ausencia. Los resultados muestran que existen grandes diferencias en el tratamiento de la fonética en los diferentes métodos analizados. Estas diferencias se refieren a los siguientes aspectos:

- La presencia o ausencia de ejercicios de fonética
- Los aspectos de precisión terminológica y de base científica
- La presencia y el alcance de la información de apoyo al docente
- La presencia o ausencia de contenidos de fonética (apartado de iniciación, explicaciones, tablas sinópticas, tratamiento exhaustivo de las particularidades de la fonética del alemán y atención a las variedades)
- Los aspectos de metodología y didáctica (secuenciación, progresión, variedad de ejercicios)

4.3. Investigación empírica. La presentación de fonética en métodos de alemán editados entre 2007 y 2013

Para nuestro análisis hemos elegido 6 métodos de alemán, editados después de 2006 y que se usan actualmente en la enseñanza de alemán como lengua extranjera para adultos en los niveles A, B y C del MCER. De cada uno analizaremos los elementos principales (el libro de texto, el libro de ejercicios y el libro del profesor) de uno de los niveles para los que está concebido cada método:

- Método 1 (M1): *Berliner Platz 1 Neu* (ed. Langenscheidt) – nivel A1
 - Libro de texto y de ejercicios (Lemcke *et al.*, 2009)
 - Libro del profesor (Kaufmann, 2010)
- Método 2 (M2): *Aussichten A1.1* y *Aussichten A1.2* (ed. Klett) – nivel A1
 - Libro de texto y de ejercicios de *Aussichten A1.1* (Ros *et al.*, 2009)
 - Libro de texto y de ejercicios de *Aussichten A1.2* (Ros-El Hosni *et al.*, 2010)
 - Guía para *Aussichten A1.1* (Kotas, 2009) y *Aussichten A1.2* (Kotas, 2010)
- Método 3 (M3): *studio d. B1* (ed. Cornelsen) – nivel B1
 - Libro de texto y de ejercicios (Funk *et al.*, 2007)
 - Libro interactivo del profesor (Funk, 2008)
- Método 4 (M4): *Sicher! B1+* (ed. Hueber) – nivel B1+
 - Libro de texto (Perlmann-Balme/Schwalb, 2012)
 - Libro de ejercicios (Orth-Chambah *et al.*, 2012)
 - Libro del profesor (Böschel, 2013)

- Método 5 (M5): *Aspekte Mittelstufe 3 C1* (ed. Langenscheidt)
 - Libro de texto 3 (Koithan *et al.*, 2010)
 - Libro de ejercicios 3 (Koithan *et al.*, 2013)
 - Libro del profesor (Fröhlich, 2010)
- Método 6 (M6): *Ziel C1* (ed. Hueber) – nivel C1
 - Libro de texto, primer tomo (Dallapiazza *et al.*, 2010a)
 - Libro de ejercicios, primer tomo (Dallapiazza *et al.*, 2010b)
 - Libro del profesor, primer tomo (Schweller, 2011)

M1 se está utilizando, actualmente, por ejemplo, en la Facultad de Educación de la Universidad Pontificia de Salamanca, M3 en la Facultad de Filología. M5 es el método oficial utilizado en la Escuela Oficial de Idiomas de Salamanca, entre otras. Éste y M6, se usan, además, de forma ocasional, en la Facultad de Traducción y Documentación de la Universidad de Salamanca.

Los componentes analizados de cada método son el libro de texto (en adelante, LT) y el libro de ejercicios (en adelante, LE). Aparte de ellos, se ha tenido en cuenta la información que ofrece el libro del profesor (en adelante, LP). Los 6 métodos han sido publicados en Alemania entre los años 2007 y 2013.

Para el análisis registramos, en un primer paso, únicamente todos los ejercicios con contenidos de fonética, método por método. Presentamos los resultados en forma de tablas en el anexo 4.2., 4.3., 4.4., 4.5. y 4.6. En la primera columna recogemos el capítulo en el que se encuentra el ejercicio, en la segunda, el título del ejercicio, el contenido y los objetivos de aprendizaje; en la tercera columna se indica la página y la secuenciación del ejercicio, en los casos en los que haya; en la cuarta columna se recoge el tipo o los tipos de tarea. Distinguimos, dentro de cada ejercicio, las tareas de escuchar (ESC), completar (COM), corregir (COR) y repetir (REP), emparejar (EMP), marcar (MAR), leer en alto (LEE), tocar palmas (PAL), redactar (ESCR), tatarrear (TAT)¹², etc. Presentamos aquí un ejemplo:

¹² Un índice de abreviaturas de tareas se encuentra en el anexo 4.1.

M2			
<i>Ros et al. (2009)</i>			
Cap.	Título, contenidos y objetivos	ubicación	tipo de ejercicio
0	Título: «2 Städte» Contenido: sonidos del alemán Objetivos: sensibilizar el oído a sonidos particulares del alemán; relacionar una serie de sonidos con la grafía. (vocales largas/breves, diptongos, sonido [ʃ] en posición inicial de palabra, oclusivas fortis en posición final)	p. 9, 2a; 2b; 2c	ESC-COM; COR-REP; EMP
1	Título: «6 Hallo ●●, Hallo ●●, - das klingt so!» Contenido: acento léxico y oracional; ritmo Objetivos: percibir la sílaba acentuada; acentuar correctamente	p. 16, 6a; 6b; 6c	ESC-REP; ESC-MAR; LEE y PAL
	Título: «6 Rhythmus-Muster» Contenido: ritmo Objetivos: percibir la sílaba acentuada; relacionar patrones de acentuación con palabras o conjuntos de palabras; acentuar correctamente	p. 104, 6a; 6b; 6c	ESC; ESCR; TAT-PRA

Fig. 4.1. Extracto de la relación de los ejercicios de fonética en Ros et al. (2009) (véase anexo 4.3.)

Con la elaboración de las tablas y los resultados obtuvimos una visión general de las particularidades de cada método. En el siguiente paso aplicamos los criterios de evaluación de métodos de alemán (véase apartado 4.1.2.) a los aspectos relacionados con la fonética (aspectos generales, contenidos, aspectos metodológicos y recursos) para obtener los resultados que presentaremos a continuación.

Entre los **aspectos generales** consideramos relevante comprobar los diferentes componentes impresos, digitales y en línea de cada método. Prestamos también atención a la presencia de recursos auditivos y audiovisuales incluidos en el LT/LE y en los materiales complementarios. Analizamos la presentación de la información y de los ejercicios, la corrección terminológica y la base científica. Bajo el mismo epígrafe analizamos la información de apoyo al docente.

A lo largo del proceso de evaluación se generó una relación de **contenidos** tratados en cada método. Los resultados se presentan en tabla sinóptica en el apartado 4.4. Para la elaboración de un primer registro, nos orientamos por los temas recogidos en la plantilla de evaluación de Dieling/Hirschfeld (2000: 25; véase también el apartado 4.1). Allí se distinguen dos grupos de contenidos evaluables: el de entonación (ritmo, patrones melódicos, acento léxico y oracional) y el de articulación (vocales, consonantes). En este modelo, sin embargo, quedan fuera otros aspectos como las variedades fonéticas, el aprendizaje de contenidos formales y las particularidades de la relación grafemático-fonemática del alemán. Además, con las categorías de articulación y entonación se da protagonismo a las destrezas de producción, mientras que las de percepción quedan excluidas. Estas razones nos llevaron a realizar remodelaciones, y finalmente nuestra plantilla final adopta la macroestructura de la organización de contenidos de pronunciación del Instituto Cervantes en su plan curricular¹³. El conjunto se distribuye en tres grandes bloques:

- A. base articulatoria
- B. plano suprasegmental
- C. plano segmental

La primera columna de nuestras tablas de contenido recoge los **temas tratados**, y las columnas 2 a 7 representan la **presencia o ausencia de estos temas** en los diferentes métodos. Los temas se agrupan en los siguientes apartados: **aspectos generales**, **contenidos en el plano suprasegmental** y **contenidos en el plano segmental**. A medida que avanzaba nuestra investigación, iba surgiendo la necesidad de añadir cada vez más temas; así pues, registramos no solo los temas indicados en los índices de los LT, sino también los que encontramos tratados, de hecho, en los ejercicios. De este modo obtuvimos un registro completo de los contenidos de fonética tratados en cada método.

Los **aspectos metodológicos** y recursos forman el último apartado de análisis de los métodos de cada nivel. En primer lugar se analizan los tipos de ejercicios ofrecidos. Se presta especial atención a la presencia de ejercicios de percepción y sensibilización

¹³ Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm (último acceso, 01-12-15).

del oído. Otro aspecto relevante es la concepción de los ejercicios de fonética y la integración de otros contenidos, p. ej., de gramática, su secuenciación y progresión. Finalmente se analiza la información de apoyo al aprendiz para articular sonidos, aplicar ritmos u tonos que le puedan causar dificultades.

4.3.1. Métodos para alcanzar el nivel de *usuario básico* (A)

Presentamos los componentes de los métodos que se analizan en este apartado en la siguiente figura:

<i>Abreviatura del método y título</i>	<i>tomo</i>	<i>Abreviatura del componente</i>	<i>Autor y año de publicación</i>
M1 (<i>Berliner Platz Neu</i> ¹⁴)	A1	LT ¹⁵	Lemcke <i>et al.</i> , 2009
		LP	Kaufmann, 2010
M2 (<i>Aussichten</i> ¹⁶)	A1.1	LTI	Ros <i>et al.</i> , 2009
		LPI	Kotas, 2009
	A1.2	LTII	Ros-El Hosni <i>et al.</i> , 2010
		LPII	Kotas, 2010

Fig.4.2. Componentes analizados de los métodos de nivel A

La abreviatura «M1» se refiere al LT, y el LP del método *Berliner Platz Neu*, nivel A1, «M2» a los LT y LP de los tomos A1.1 (LTI y LPI) y A1.2 (LTII y LPII) del método *Aussichten*. Hemos agrupado las características de ambas obras en tres apartados. El primero, los **aspectos generales** incluirá información sobre la concepción del método, la información de apoyo al docente, la disposición y localización de los ejercicios, la

¹⁴ La información general acerca de *Berliner Platz Neu* está disponible en alemán < <http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-1/28#reiter=titel&niveau=A0> > (último acceso, 27-10-15) y en español < http://www.klett-langenscheidt.es/katalog/reihe_berliner_platz_neu_760_74.html > (último acceso, 27-10-15).

¹⁵ Los LT de M1 y M2 incluyen el LE.

¹⁶ La información general acerca de *Aussichten* en alemán está disponible en <<http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=suche&modul=produktdetail&isbn=A08029-67620701>>; en español: < http://www.klett-langenscheidt.es/katalog/reihe_aussichten_1030_83.html > (último acceso, 27-10-15).

información formal para el aprendiz y las formas de transcripción. El segundo apartado informará sobre los **contenidos** tratados en M1 y M2 y, el último, profundizará en los **aspectos metodológicos** observados.

4.3.1.1. Aspectos generales

Ambos métodos de nivel A se componen de material impreso principal (LT, LE), complementario (LP, *Intensivtrainer*), digital (CD, DVD) y en línea (ejercicios interactivos con archivos audio y glosarios). Queremos destacar el amplio material complementario en línea para practicar la pronunciación en *Aussichten*¹⁷. Este método ofrece, además, un libro de ejercicios de pronunciación para los niveles A1 a B1 (Reinke, 2012) que está concebido tanto para el autoaprendizaje como para su uso en clase.

Actualmente, el método *Berliner Platz Neu* está disponible para los niveles A0, A1, A2, B1 y B2, *Aussichten* para los niveles A1, A2 y B1. Entre los autores responsables de los contenidos de fonética en el LT de M2 destaca Kerstin Reinke, investigadora con amplia bibliografía en el campo de la fonética (véase, p. ej., Reinke (2007) que mencionamos en el capítulo anterior). Los destinatarios de ambos métodos son adultos de cualquier lengua materna.

De la información general acerca del método *Berliner Platz Neu* se desprende la importancia especial que la editorial le atribuye a los contenidos de fonética en el M1.

Für die erfolgreiche Verständigung im Alltag ist eine verständliche Aussprache mindestens so wichtig wie gute Kenntnisse von Wortschatz und Grammatik. Deshalb spielt das Aussprachetraining – besonders in den ersten Kapiteln – eine zentrale Rolle. (<http://www.klett-sprachen.de/berliner-platz-neu/r-388/28#reiter=konzeption>) (último acceso, 23-11-15).

¹⁷ En el sitio <http://www2.klett.de/sixcms/list.php?page=lehrwerk_extra&titelfamilie=&extra=Aussichten-Online> (último acceso, 27-10-15) encontramos ejercicios complementarios y vídeos gratuitos.

4.3.1.1.1. Información conceptual de apoyo para el docente

Es lógico que el apoyo al docente en el LP contenga también información conceptual en materias de fonética. En el glosario, bajo la entrada *Aussprache* (Kaufmann, 2010: 89s.) se tratan brevemente particularidades de la fonética alemana como «Vokale», «Akzent und Rhythmus», «Konsonanten p, t, k», cada apartado con propuestas para corregir la pronunciación. Por ejemplo, en el apartado dedicado a las consonantes <p t k> y las propuestas de corrección encontramos la siguiente indicación:

Machen Sie die Regel zur Auslautverhärtung bewusst (b, d und g werden am Wort- bzw. Silbenende als p, t und k gesprochen) und korrigieren Sie - vor allem am Anfang - konsequent. (Kaufmann, 2010: 91)¹⁸.

En la misma entrada del glosario se encuentran también apartados dedicados a propuestas didácticas como «Dialoge sprechen üben», «Einfühlsamkeit bei der Korrektur». Aunque la explicación de fenómenos fonéticos sea básica, consideramos que ofrece cierta ayuda al profesor para recordar conceptos importantes y tener en cuenta posibles dificultades.

Si esta información resulta escueta en M1, lo es todavía más, y en algunos casos, inexistente en M2. Encontramos indicaciones acerca del desarrollo de los ejercicios que incluyen terminología fonética cuyo conocimiento se presupone. El fenómeno de las oclusivas fuertes, por ejemplo, ni se explica entre paréntesis como en el ejemplo anterior. Se presupone que el docente está familiarizado con él, como se puede observar en la siguiente cita:

TN [...] werden für einige Laute des Deutschen sensibilisiert: für [...] die Auslautverhärtung am Wortende (*Hamburg*). (Kotas, 2009: 2)¹⁹

¹⁸ El subrayado es nuestro.

¹⁹ El subrayado es nuestro.

4.3.1.1.2. Información metodológica

En cuanto a la información metodológica para el docente llama la atención, en M1, la afirmación acerca del método de escuchar y repetir, cuyos inconvenientes hemos tratado en el capítulo 3. Es cierto que se hace hincapié en la realización de estas acciones de una manera especial, no mecánica. Sin embargo, no se detalla la manera de proceder, como vemos en la siguiente cita:

Bewusstes Vorsprechen und aktives (Zu-)Hören und Nachsprechen sind nach wie vor eine wirksame und einfache Methode, die – kontinuierlich angewendet – Erfolge verspricht. (Kaufmann, 2010: 9)

Esta afirmación, que se encuentra en los capítulos preliminares, contrasta, afortunadamente, con las propuestas que se hallan en la parte principal del LP, concretamente en la descripción de los ejercicios y en el ya mencionado glosario, bajo el lema «Aussprache». Por ejemplo, acerca de un ejercicio que trabaja el acento léxico encontramos la siguiente indicación:

KL unterstützt die Sprechspannung beim Akzent durch Körperbewegung: mit den Händen klatschen/klopfen, übertrieben laut und präzise sprechen usw. (Kaufmann, 2010: 35).

Si comparamos estas indicaciones con la que encontramos sobre un ejercicio con el contenido parecido en el LP de M2, observamos la presencia de menos información explícita aún:

TN hören, KL wiederholt jeden Satz und verdeutlicht die Betonung sprachlich und gestisch. TN sprechen nach (Kotas, 2009: 6).

4.3.1.1.3. Ubicación y localización de los ejercicios de pronunciación

La localización de los ejercicios de fonética en M1 es fácil, ya que se encuentran siempre en las páginas centrales de cada capítulo del LT. Al título de los ejercicios, además, siempre precede la palabra *Aussprache*. Cada ejercicio del LT va unido a uno o varios ejercicios en la parte del LE. Los primeros tres capítulos contienen, además, una

sección especial en el LE titulada «Aussprache üben». El concepto de esta sección se explica así:

Dieses Angebot kann bei individuellen Ausspracheschwierigkeiten genutzt werden oder auch um möglichst früh die richtige Aussprache einzugewöhnen (Kaufmann, 2010: 9).

Aparte de «Aussprache üben» hay otra sección especial en el LE también dedicada a la fonética. Aparece cada dos capítulos (capítulos 2, 4, 6, 8, 10 y 12) y se titula «Schwierige Wörter». Consiste en las tareas de escuchar y repetir una selección de palabras que se introducen, primero, de forma aislada y, luego, en frases cortas (p. ej., *Apfelsaft – auch Apfelsaft – Ich nehme auch Apfelsaft*). Su objetivo consiste en llamar la atención del alumno sobre la pronunciación de ciertas unidades léxicas que se introducen en los capítulos correspondientes (véase Kaufmann, 2010: 9):

[...] werden noch einmal zentrale Redemittel des Kapitels aufgegriffen, deren Aussprache noch einmal bewusst gemacht und geübt werden soll. Ergänzend dazu werden die Lernenden aufgefordert, mithilfe des vorgegebenen Modells an ihren individuellen Ausspracheproblemen zu arbeiten.

Las dificultades que presentan estas palabras son muy variadas. Algunas se han tratado en el mismo capítulo o los anteriores, otras se tratarán después. Observamos que M1 diferencia 3 secciones de ejercicios de pronunciación con unas características muy distintas (entrenamiento de fenómenos aislados en «Aussprache: [...]» y «Aussprache üben»; acumulación de dificultades varias en «Schwierige Wörter»). Pero, además, la ubicación de cada sección a lo largo de los capítulos sigue un sistema diferente. Lo mostramos en la siguiente tabla:

	capítulos											
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
<i>Aussprache: [...]</i>	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
<i>Aussprache üben</i>	x	x	x									
<i>Schwierige Wörter</i>		x		x		x		x		x		x

Fig. 4.2b. Secciones de ejercicios y su distribución a lo largo de los capítulos de M1.

Mientras que la localización de los ejercicios sigue estando garantizada gracias a la etiqueta «Aussprache», la de los contenidos resulta algo más complicada. Si nos

fijamos, por ejemplo, en la dificultad de la realización y el uso de [ɐ], vemos que hay un ejercicio de articulación en la sección de «Aussprache üben» del capítulo 2, otro en «Aussprache: -er(n) und ver-», capítulo 6, y otro que trata la articulación y distinción en «Aussprache: r» en el capítulo 11. Otro detalle que llama nuestra atención con respecto a la distribución y localización de contenidos es la gran acumulación de dificultades en la sección «Schwierige Wörter». Una de las unidades de esta sección del capítulo 2 es *frühstückst*. La oración que el alumno debe repetir es «*Wie lange frühstückst du?*», sin haber practicado en ningún ejercicio anterior la articulación de la vocal modificada [y:] ni la combinación de consonantes con oclusiva fortis en posición final [-kst]. Consideramos que, aparte del desequilibrio de dificultad para el alumno, esta distribución de ejercicios y contenidos resulta poco transparente.

Veamos cómo se distinguen los ejercicios de pronunciación en el LT y LE en M2. El título de los ejercicios suele hacer referencia al tema del texto y no contiene ninguna marca que lo distinga como ejercicio de fonética. Por ejemplo, en el capítulo 2 se encuentran los ejercicios titulados: «10 Offiziell oder privat» y «18 Wochenplan». En el primero se practican patrones melódicos, en el segundo la diferenciación de vocales largas y cortas. Por otro lado, observamos la intención de integrar en los ejercicios contenidos de fonética con otros de gramática, por lo que sería inadecuada la marcación como ejercicio de pronunciación. Una ayuda para identificar los ejercicios con contenidos de fonética es una caja con ligero sombreado que contiene explicaciones para la correcta pronunciación al lado de estos ejercicios, aunque no está presente en todos los casos. Un ejemplo de ello se puede ver en la figura 4.3.

4.3.1.1.4. Información formal para el aprendiz

La información formal para el aprendiz que contiene explicaciones y reglas está dispuesta en M2 en forma de *post-it* amarillo al lado derecho de los ejercicios.

18 Wochenplan

a | Hören Sie. Markieren Sie: lang () oder kurz ()?

Montag | Dienstag | Mittwoch | Donnerstag | Freitag | Samstag | Sonntag
 kochen | spielen | Mittagessen mit Pit | Yoga | Nachtdienst | Post von Tom | frei

b | Welche Vokale passen zusammen? Ergänzen Sie. Lesen Sie dann vor.

Montag: Yoga , Dienstag: _____ ,
 Mittwoch: _____ , Donnerstag: _____ ,
 Freitag: _____ , Samstag: _____ ,
 Sonntag: _____

Vokale
 lang: Montag, Dienstag
 kurz: Donnerstag, Mittwoch
 Der Wortakzent ist auf dem Vokal.

(Ros *et al.*, 2009: 41)

Fig. 4.3. Presentación de información conceptual en M2

En los apéndices de los dos tomos, bajo el título de «Grammatik zum Nachschlagen» se encuentra una tabla en la que se representa la relación entre grafema-fonema con ejemplos (Ros *et al.*, 2009: 186 y Ros-El Hosni *et al.*, 2010: 200).

M1 presenta un resumen de explicaciones y reglas de pronunciación en la última página de cada capítulo, que recoge los puntos más importantes tratados sobre la gramática y la pronunciación.

Aussprache

Vokale: a, e, i, o, u

Sie hören/sprechen:	Sie lesen/schreiben:	Beispiele:
 a - e - i - o - u	 Vokal + h	z <u>e</u> hn, w <u>o</u> hnen
	Zwei Vokale	T <u>ee</u> , s <u>ie</u> ben
	Vokal + ein Konsonant	Tag, N <u>a</u> me, h <u>ö</u> ren
<u>a</u> - <u>e</u> - <u>i</u> - <u>o</u> - <u>u</u>	Vokal + mehrere Konsonanten	H <u>e</u> ft, T <u>a</u> b <u>e</u> ll <u>e</u>

(Lemcke *et al.*, 2009:37)

Fig. 4.4. Presentación de Reglas de pronunciación en M1

La presentación de contenidos de fonética se completa tanto en M1 como M2 con tablas que representan la relación entre grafemas y fonemas en el alemán en los apéndices. En el LT/LE de M1 se encuentra, además, un resumen de las reglas que se tematizan a lo largo de los capítulos.

4.3.1.1.5. Transcripción fonética

En cuanto al sistema de transcripción que aplican M1 y M2, llama la atención el uso del AFI, en M2, y la sustitución de los signos fonéticos por letras, en M1. Prescindir del alfabeto fonético puede, como veremos, traer consigo unas consecuencias que van en detrimento de la claridad del método. En primer lugar, existe la dificultad de describir un sonido mediante una letra. Por ejemplo, el sonido [ɐ]: «*Sie sprechen (ein schwaches) 'a'*». (Lemcke *et al.*, 2009: 71). Otra dificultad es la distinción sistemática entre sonido y letra. En M1 observamos varias maneras de diferenciar una letra para indicar un sonido de una letra correspondiente a la grafía: aparece entre corchetes, sin corchetes con estilo recto o en cursiva, entre comillas y sin comillas. En el ejemplo de la figura 4.5. se pueden ver algunas muestras de este hecho.

- [ü] und [ö] sind Laute mit Kuss (Lemcke *et al.*, 2009: 61)
- Sie hören/sprechen: a-e-i-o-u (Lemcke *et al.*, 2009: 37)
- Sie hören/sprechen: „p, t, k“: ab, und, der Tag (Lemcke *et al.*, 2009: 87)
- Sie hören/sprechen: [...] scht-, schp-, sch (Lemcke *et al.*, 2009: 123)

Fig. 4.5. Formas de pseudotranscripción sin signos fonéticos en M1

La falta de sistematización trae consigo cierta falta de claridad. Por ejemplo, en las indicaciones de la realización fortis de las oclusivas lenis. La comprensión y la concienciación depende, principalmente, del docente.

Aussprache

Konsonanten: p, t, k und b, d, g

 Sie schreiben/lesen: -b, -d, -g am Wort- und Silbenende Konjugation: ich habe – ihr habt • ich frage – ihr fragt Plural: der Tag – die Tage • das Fahrrad – die Fahrräder • das Verb – die Verben	 Sie hören/sprechen: „p, t, k“: ab , und , der Tag
--	--

(Lemcke *et al.*, 2009: 87)

Fig. 4.6. Presentación de la relación fonema – grafema en M1

La dificultad aumenta cuando la relación entre los sistemas grafémico y fonemático del alemán no coincide con la que existe en la lengua del aprendiz, como por ejemplo en las correspondencias con los grafemas <w> (alemán: [v], p. ej., *Wasser*; español: [β] p. ej., *wáter*) y <v> (alemán: [v], p. ej., *Vase* y [f], p. ej., *Vater*; español: [β], p. ej., *vaso*).

Aussprache

w, f/v, s

 Sie schreiben/lesen: w f/v s- am Wort-/Silbenanfang -s am Wort-/Silbenende/ss/ß	 Sie hören/sprechen: ♪: wer • Wein • schwer • wohnen fahren • anfangen • vier ♪: Sonntag • sehr • besuchen  Bus • Spaß • Wasser 
---	---

(Lemcke *et al.*, 2009: 97)

Fig. 4.7. Relación fonema -grafema en M1. Correspondencia diferente del alemán

El valor explicativo queda completamente anulado cuando se trata de combinaciones de letras y de sonidos que no existen en la lengua del aprendiz (p. ej., [ʃ]: «Sie

hören/sprechen: [...] *scht-*, *schp-*, *sch*» y «Sie lesen/schreiben: [...] *st-*, *sp-*, *sch*» (Lemcke *et al.*, 2009: 123).

M2 opta por el uso del AFI y, por tanto, evita explicaciones confusas como las que vimos en relación con la pronunciación de sonidos desconocidos o grafemas que corresponden a fonemas diferentes. Introduce los signos en la primera etapa de aprendizaje del alemán y prepara el camino para la comprensión de explicaciones en las etapas superiores. Algunas pequeñas incongruencias observadas en el índice del LT²⁰ y en la transcripción de <r> consonántica²¹ resultan irrelevantes.

4.3.1.2. Contenidos

Como acabamos de mencionar, en ambos métodos encontramos tanto contenidos procedimentales (oír, distinguir, pronunciar) como conceptuales (reglas y explicaciones, tablas sinópticas). Sin embargo, no todos los contenidos tratados en los ejercicios se completan con las correspondientes explicaciones y reglas.

4.3.1.2.1. Contenidos conceptuales

En la figura 4.3. mostrábamos un ejemplo de información conceptual en M2 y su ubicación en el LT. Ahora nos fijaremos en el texto de esta información y observaremos que su contenido consiste en unos ejemplos y un enunciado poco explicativo. Dependerá, principalmente, del docente si los aprendices llegan a reconocer algunas pistas que les ayuden a distinguir vocales largas de breves. Sin embargo, se llama la atención sobre la relación de vocal y acento léxico («*Der Wortakzent ist auf dem Vokal*») que en este lugar parece sobrar.

Los ejemplos en los que encontramos información muy poco explicativa no se limitan a un solo método. Las explicaciones acerca del golpe de glotis rezan: «*Sie*

²⁰ Ros *et al.* (2009: 5): «Aussprache ö und ü»; Ros-El Hosni *et al.* (2010: 5): «Aussprache [ts]».

²¹ En Ros *et al.* (2009: 186) aparece [ʀ], en Ros-El Hosni *et al.* (2010: 200) aparece en su lugar [ʁ] y, a lo largo de los LT aparece [r]).

sprechen den Vokal am Wortanfang 'neu'» (Lemcke *et al.*, 2009: 107) o «*Wörter mit Vokal am Anfang beginnen hart*» (Ros-El Hosni *et al.*, 2010: 81). Estas indicaciones ni son precisas, ya que omiten la mención de los casos de golpe de glotis entre sílabas, ni aclaran cómo se realiza. Sirven, solamente, de llamada de atención para los alumnos, que necesitarán una explicación más amplia por parte del docente. Este, sin embargo, no encuentra apoyo en el LP.

No es así siempre. En otros temas podemos encontrar información más amplia en uno u otro de los dos métodos, en ocasiones completada en el LP con la intención de que el docente introduzca la información y las reglas que no se encuentran explícitamente en el LT y LE. Para ilustrarlo, veamos la presentación del acento oracional. La única información para el alumno acerca del acento oracional en M1 se encuentra en el primer capítulo: «*Den Akzent spricht man lauter*» (Lemcke *et al.*, 2009: 17). Sin embargo encontramos más explicaciones para el profesor en el glosario del LP bajo el título «Akzent und Rhythmus»:

Akzent und Rhythmus

Da die Wortakzentregeln im Deutschen vielfältig und differenziert sind, haben wir uns auf einige allgemeine Regeln beschränkt. Für den Wortakzent gilt das Gleiche wie für Genus- und Pluralformen: Bei jedem neuen Wort sollte der Wortakzent mitgelernt werden.

Der Sprechrhythmus bezeichnet das Verhältnis von betonten und unbetonten Silben in einem Wort, einer Wortgruppe, einem Satz. Da die genaue Akzentuierung einzelner Wörter im Deutschen stark

von ihrer (Wort-)Umgebung abhängt, ist es besonders wichtig, Flexibilität im Rhythmus zu trainieren.

Wortakzent: *kaufen / einkaufen / verkaufen*
 ● ● ● ● ● ● ● ●

Wortgruppenakzent: *Butter kaufen / eine Schere verkaufen*
 ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Satzakzent: *Er trinkt Kaffee. / Wann ist Mittagspause?*
 ● ● ● ● ● ● ● ● ● ●

Korrekturhilfen Akzent: Akzente werden mit erhöhter Sprechspannung/Energie gesprochen.

- Unterstützen Sie die Sprechspannung durch „Körperspannung“ (Körperbewegung): mit den Händen klatschen/klopfen, rhythmisch (energisch) laufen, mit dem Fuß aufstampfen, übertrieben laut und präzise sprechen etc.

(Kaufmann, 2010: 90)

Fig. 4.8. Información de apoyo al docente (Kaufmann, 2010: 90)

En el LT de M2, no se encuentra información acerca del acento oracional hasta el último capítulo. El *post-it* informativo se titula «Wortgruppen: Pausen und Akzente». En las explicaciones se introduce el término *Wortgruppe*: «*Kurze Pausen sind möglich zwischen Wortgruppen*» (Ros-El Hosni *et al.*, 2010: 78) y se explica:

In jeder Wortgruppe ist ein Wort betont. Das Wort in der letzten Wortgruppe ist meist am stärksten betont (id.).

Esta regla, obviamente, no se podía haber introducido antes de haber tratado una construcción oracional algo compleja, que contenga más de un grupo fónico. La información para el docente solamente recalca la importancia de la realización correcta del acento oracional para la fluidez oral.

Nicht nur die richtige Wortwahl und die entsprechende Satzmelodie sind wichtig für den Redefluss, auch die Akzentuierung bestimmter Wörter innerhalb des Satzes und die richtige Platzierung der Pausen gehören zum flüssigen Sprechen. Mit der Einführung des ersten Nebensatzes wird in der Aufgabe dieser Aspekt trainiert. (Kotas, 2010: 38).

En el capítulo 5 («16 Steig doch bitte ein!» en Ros *et al.*, 2009: 86), ya se trata el acento oracional en relación con los verbos con prefijo separable y el uso de partículas. En este caso el ejercicio no está acompañado de un *post-it* con información para el alumno. Es el profesor el que debe darla. Se le ofrece la siguiente información de apoyo en el LP:

[16 Aussprachetraining: Satzaccent] Die Aufgabe verdeutlicht, dass sich zwischen das erste und das letzte Glied im Satz immer neue Elemente schieben können, der Satzaccent bleibt trotzdem an der gleichen Stelle. Sie sensibilisiert gleichzeitig für Partikeln zum Ausdruck verschiedener Emotionen. (Kotas, 2009: 41)

4.3.1.2.2. Contenidos procedimentales

Al principio de este capítulo hicimos referencia a la tabla de contenidos que elaboramos y completamos a lo largo del proceso de análisis de los diferentes métodos. Para registrar los contenidos de M1 y M2 añadimos temas a la plantilla inicial: la realización de <st-> y <-st> (capítulo 12, M1), la pronunciación de extranjerismos y la entonación emocional (capítulo 5, 9, 10, M2). Además, subdividimos el tema de las vocales, añadiendo las dos semivocales, por separado: la articulación de la semivocal [ə] (capítulo 5, M2) y la de [ʊ] (capítulo 5, M1).

Nivel A		
CONTENIDOS	M1	M2
ASPECTOS GENERALES		
Conocimientos formales	x	x
Relación grafema-fonema	x	x
PLANO SUPRASEGMENTAL		
Acento léxico	x	x
Acento oracional	x	x
Ritmo	x	x
Melodía	x	x
Variedades de registro y modalidades expresivas		x
Variedades regionales		x
Anglicismos		x
PLANO SEGMENTAL		
• Vocales		
○ Cantidad/Calidad	x	x
○ [ø: œ y: ʏ]	x	x
○ [e: ε ε:]		x
• Semivocales		
○ [ə]		x
○ [ɐ]	x	
• Diptongos		
○ [aʊ ai ɔʏ]	x	(0) ²²
• Consonantes		
○ Distinción [x] : [ç]	x	x
○ Distinción [x] : [ç] : [ʃ]	x	
○ Distinción [r] : [ʀ]	x	x
○ Distinción [s] : [z]	x	
○ Articulación de [h]	x	x
• Consonantes agrupados		
○ Consonante africada [ts]	x	x
○ combinaciones [ts, pf, ks, st, ft]	x	
• Golpe de glotis	x	(x) ²³

²² No es tema explícito en ningún capítulo. Sin embargo, en el LP se propone hacer hincapié en la realización de los diptongos <ei ai> (Kotas, 2009: 1).

²³ En M2 no aparece «Vokalneueinsatz» en el índice. Solo se presta atención a [h] en LTII («13 Alle machen Urlaub in Halle – Wörter mit und ohne H», LTII, p. 81) Entre paréntesis se encuentran los números de capítulo que incluyen ejercicios para practicar el tema respectivo. Sin embargo, el índice no incluye este tema explícitamente.

• Oclusivas lenis en posición final	x	(0) ²⁴
-------------------------------------	---	-------------------

Fig. 4.9. Contenidos tratados en los ejercicios en M1 y M2

4.3.1.2.3. Coincidencias y divergencias entre los métodos del mismo nivel A

Observamos que hay coincidencia en el 60% de los temas tratados en M1 y M2. Contamos entre las coincidencias también los temas que hemos marcado entre paréntesis (diptongos, golpe de glotis y realización fortis de las oclusivas lenis en posición final), ya que no aparecen como tales ni en el índice del LT ni en el título del ejercicio, pero que se practican, de hecho, en los ejercicios. En la cantidad restante podemos distinguir dos tipos de temas no coincidentes:

(1) Temas específicos que ofrecen profundización en los contenidos tratados en un tema más general. Es el caso de:

- Articulación de [e: ε ε:]; en M2 se tratan estas vocales específicas aparte de los ejercicios dedicados a la duración/cantidad de vocales, presentes en ambos métodos
- La semivocal [ɐ] en M1, aparte de la distinción [r] : [ɐ], presente en ambos métodos.

(2) Temas que se refieren a contenidos más generales que, en su conjunto o parcialmente, aparecen solo en uno de los dos métodos. Son estos:

- en M1: la articulación de [ʃ] y su distinción de [x] y [ç], la articulación y distinción de [s] y [z], y la articulación de africadas y combinaciones consonánticas [ts pf ks st ft].

²⁴ No es tema explícito en ningún capítulo. Sin embargo, en el LP de M2 se propone hacer hincapié en la *Auslautverhärtung*: «TN ordnen die Laute den Städtenamen zu und werden für einige Laute des Deutschen sensibilisiert: für den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen, die Diphthonge *ei* / *ai*, die gleiche Aussprache von *sch* und *St* am Wortanfang sowie die Auslautverhärtung am Wortende (*Hamburg*)» (Kotas, 2009: 2). Esta propuesta presupone un conocimiento conceptual básico del profesor.

- en M2: las variedades emocionales frente a las neutras, las variedades regionales, la semivocal [ə] y los extranjerismos.

La presencia de ciertos temas en ambos métodos (un 60%), no tiene por qué ser una garantía de que también haya coincidencias en su tratamiento. Deben tenerse en cuenta variables como la extensión o la metodología para sacar conclusiones más precisas. Lo mismo ocurre con la presencia de temas específicos que deben analizarse en su conjunto con los temas generales correspondientes. En cuanto a los temas que solo se tratan en uno u otro método, llama la atención que en M1 falten algunos del plano suprasegmental que se tratan en M2 y, en éste, en cambio, faltan algunos temas segmentales específicos que se sí tratan en M1. Para analizar el tratamiento de los contenidos en cada método con más detalle, los hemos dividido en los siguientes apartados: articulación de vocales, articulación de consonantes, entonación y aspectos generales sobre pronunciación.

4.3.1.2.3.1. Articulación de vocales

Ambos métodos dedican su atención a la realización de vocales, semivocales y diptongos. Como temas fundamentales, la cantidad de vocales y las vocales modificadas aparecen tanto en M1 como en M2. Sin embargo, solo uno u otro hace hincapié en determinados temas particulares: la realización y diferenciación de la cantidad y calidad de los sonidos [e: ε ε:], y la articulación de [ə] y la de [ɐ]. Llama la atención el mayor número de ejercicios en M2. En cambio, se prescinde de un ejercicio para practicar la realización de [ɐ], pero hay ejercicios para diferenciar este sonido de [r], como en M1.

	LT ²⁵ - M1	LT - M2
Vocales		
- duración	Cap. 3, p. 33: «10 Aussprache: lange und kurze Vokale»	I Cap. 2, p. 41 «18 Wochenplan»

²⁵ En la sección especial «Aussprache üben» se encuentran otros ejercicios de vocales largas y breves (cap. 1, p. 154), de diptongos (cap. 1, p. 154) y de la realización de [ɐ] (cap. 2, p. 160s.).

- [e: ε ε:]		I Cap. 4, p. 66: «8 Vera, Sven und Käthe essen gern ...»
- diptongos	Cap. 1, p. 154: «ai, oi, au»	I Cap. 0, p. 9 «2 Städte»
- vocales modificadas	Cap. 5, p. 55: «Aussprache: ü und ö»	I Cap. 3, p. 50: «7 Ö und Ü schön üben»
vocales reducidas		
- [ɐ]	Cap. 6, p. 65: «Aussprache: -er(n) und ver-«	
- [ə]		I Cap. 5, p. 79: «4 Wie sehe ich denn aus?»
- [ɐ] y [r]	Cap. 11, p. 129: «Aussprache: r»	II Cap. 8, p. 44s.: «7 R-Laute im Kalender»

Fig. 4.10. Ejercicios que tratan la realización de vocales en M1 y M2

4.3.1.2.3.2. Articulación de consonantes

En los ejercicios dedicados a la realización de consonantes encontramos también subdivisión de tema en uno y otro método. Al ejercicio dedicado a la diferenciación de [x] : [ç], M1 añade otro que pone en oposición éstos con [ʃ]. En cuanto a las combinaciones de consonantes, M1 trata de manera explícita las tres africadas [ts pf ks] y las contrapone a las combinaciones [-st] y [ʃt-]. Ambos temas, las consonantes africadas y las combinaciones con [-t] final y [ʃt-] inicial, constituyen un conjunto complejo y difícil para muchos aprendices, y según nuestra experiencia docente, especialmente para los hispanohablantes. Por esta razón nos parece muy acertada la importancia que se da al tema. M1 y M2 ofrecen un ejercicio para practicar el golpe de glotis. En M2 se trata como un contenido secundario que ni siquiera se menciona en el índice. Se procede de manera parecida con otro contenido al que en M1, en cambio, se dedica más atención. Nos referimos a la realización fortis de las oclusivas lenis [b d g] en posición final que M2 trata solo de forma superficial e implícita en un ejercicio al principio del primer tomo (Ros *et al.*, 2009: 9).

En M2, ni las oclusivas ni el golpe de glotis figuran en el índice, pero sí está previsto que se practiquen, según las indicaciones en el LP²⁶. Dependerá de la formación y experiencia del profesor si toma conciencia de estas dificultades, de si conoce o se informa sobre las propuestas metodológico-didácticas recogidas en el LP y, finalmente, de si dispone de la base conceptual para dar las explicaciones pertinentes.

	LT ²⁷ - M1	LT - M2
Consonantes		
- Distinción [x] : [ç]	Cap. 3, p. 166: «1 <i>ch, f, w</i> »	II Cap. 6, p. 20 «17 <i>Ich auch? Nein, ich nicht!</i> »
- Distinción [x] : [ç] : [ʃ]	Cap. 10, p. 118: «6 <i>Aussprache: Ich-Laut, Ach-Laut, sch</i> »	
- Consonante africada [ts]	Cap. 2, p. 160: «4 <i>z</i> »	II Cap. 7, p. 37 «16 <i>Z – gar nicht kompliziert!</i> »
- Combinaciones [ts, pf, ks, st, ʃt]	Cap. 12, p. 139: «10 <i>Aussprache: Zwei Konsonanten</i> »	
- Golpe de glotis	Cap. 9, p. 101: «6 <i>Aussprache</i> »	II Cap. 10, p. 81: «13 <i>Alle machen Urlaub in Halle – Wörter mit und ohne H</i> »
- Oclusivas lenis en posición final	Cap. 7, p. 83: «9 <i>Aussprache: die Konsonanten p, t, k und b, d, g</i> »	(I Cap. 0, p. 9: «2 <i>Städte</i> »)

Fig. 4.11. Ejercicios que tratan la realización de consonantes en M1 y M2

Destacamos también el diferente tratamiento de las combinaciones consonánticas que en M1 incluye las africadas y las combinaciones [st, ʃt]. Éstas no entrañan solamente la dificultad de articular la sucesión de dos consonantes, sino también la distinción de [s] y [ʃ].

²⁶ Las oclusivas se practican en el cap. 1: «2 Städte», el golpe de glotis, en el cap. 10: «13 Alle machen Urlaub in Halle – Wörter mit und ohne H».

²⁷ En la sección especial «Aussprache üben» se encuentran otros ejercicios para la realización de [ʃ, ʃp, ʃt] (Cap. 1, p. 154), de [ç], de [p t k] en posición inicial y final y de [ts] (cap. 2, p. 160s.), de la distinción de [x] : [ç] y el golpe de glotis (cap. 3, p. 166).

4.3.1.2.3.3. Entonación

En cuanto a los temas de entonación (acento léxico, acento oracional, ritmo, melodía) se encuentran ejercicios relativos a los diferentes temas en ambos métodos. Analizamos más en detalle el tratamiento del acento oracional y vemos una serie de diferencias. Como se puede observar en la figura 4.12, el número de ejercicios no coincide en los dos métodos analizados. Pero no solamente difiere el número de ejercicios, sino también la distribución de ellos es distinta. En M1 encontramos un ejercicio de entonación en el primer capítulo (p. 10: «3 Aussprache: Melodie und Akzent») y otro en el capítulo 4 (p. 45: «5 Aussprache: Wortakzent und Rhythmus»). El acento oracional no solo se incluye en estos ejercicios, sino también en los diálogos que se presentan junto con las grabaciones a lo largo de todos los capítulos del LT. Al menos eso parece ser la intención de la autora, como se desprende del LP.²⁸ Las sílabas acentuadas de cada grupo fónico se encuentran subrayadas. En la figura 4.12 observamos una mayor oferta de ejercicios que tratan el acento oracional en M2. Están distribuidos entre los capítulos 5, 7 y 10. Se tratan diferentes temas específicos: el acento y ritmo en oraciones breves y ampliadas con partículas modales y adverbios, y en oraciones con verbo modal, acento y grupo fónico. Al final se encuentra un ejercicio más complejo que le acerca al aprendiz al ritmo característico del alemán.

	LT - M1	LT - M2
Acento oracional		
- El acento en oraciones breves	Cap. 1, p. 10: «3 Aussprache: Melodie und Akzent» (Cap. 4, p. 45: «5 Aussprache: Wortakzent und Rhythmus»)	
- El acento en oraciones breves y ampliadas (<i>doch, bitte,</i>		I. Cap. 5, p. 86:

²⁸ «[Es gibt:] Übungsdialoge im Lehrbuch auf der 2. und 3. Doppelseite; hier ist die Intonation (Satzakzent und Satzmelodie) markiert – eine Erinnerungshilfe sowohl für TN und KL, auf die Aussprache zu achten» (Kaufmann, 2010: 89).

<i>endlich</i>). Entonación emocional.		«16 Steig doch bitte ein!»
- El acento en oraciones breves (con las partículas <i>jetzt, denn</i>). Ritmo		II. Cap. 7, p. 27: «2 Ich kann nicht!», 2e.
- El acento en oraciones con verbos modales		II. Cap. 7, p. 29: «7 Nicht können, wollen, müssen, dürfen!» II. Cap. 7, p. 38: «Streit»
- El acento oracional y los grupos fónicos		II. Cap. 10, p. 78: «7 Umfrage: Wie reisen Sie?»

Fig. 4.12. Ejercicios que tratan el acento oracional y el ritmo en M1 y M2

4.3.1.2.3.4. Aspectos generales sobre pronunciación

En ambos métodos se trata, además, la relación de los sistemas grafemático y fonemático. La relación particular que existe en alemán se encuentra en las primeras páginas del LT de M2. En el ejercicio «2 Städte» (Ros *et al.*, 2009: 9), el aprendiz relaciona las letras de las palabras con los signos AFI. También en M1 se presentan ejercicios que atienden a este tema, aunque de manera muy diferente. No se remite en ningún momento a los signos del AFI, ni siquiera a la tabla sinóptica en los apéndices del LT. En varios ejercicios, el alumno solamente presta atención a la pronunciación de ciertas letras («9 Buchstabieren» en Lemcke *et al.*, 2009: 14; «10 Aussprache: w, f/v, s» en *id.*: 93; «10 Aussprache: Zwei Konsonanten» en *id.*: 139).

4.3.1.3. Aspectos metodológicos

Mencionamos arriba la gran variedad de ejercicios de pronunciación que se ha descrito en la didáctica de la fonética (véase, p. ej., Dieling/Hirschfeld, 2000: 47-62). Su aplicación en los materiales didácticos, sin embargo, no está tan extendida. Hay métodos que se limitan, todavía, casi exclusivamente a tareas de escuchar y repetir. En ocasiones se intercala algún otro ejercicio de discriminación.

4.3.1.3.1. Tareas más frecuentes y secuenciación

En ambos métodos se encuentra cierta diversidad, aunque observamos que es mayor en M2. Aparte de las tareas más frecuentes de escuchar, repetir y de discriminar, hay tareas de corregir, reflexionar deduciendo una regla, emparejar, completar (letras, palabras, tablas), tatarrear un ritmo, marcar ritmos con palmas, variedades que encontramos en mucho menor medida o que echamos de menos en M1 (véase anexo 4.2. y 4.3.). Analicemos las tareas propuestas para llegar a distinguir y articular correctamente las vocales modificadas.

Vocales modificadas				
	M1		M2	
	EJERCICIO 1	EJERCICIO 2	EJERCICIO 1	EJERCICIO 2
	LT p. 55: «7 Aussprache: ü und ö»	LE p. 176: «7 Aussprache: ü und ö»	I LT p. 50: «7 Ö und Ü? Schön üben!»	I LE p. 144: «21 Schön, süß, blöd!»
1er paso	ESC - REP	[ver dibujo] - ESC - REP	[ver post-it] ESC - REP	ESC - REP [atender a entonación emocional]
2º paso		ESC - MAR	ESC - DIS	APL2
3º paso		LEE	ESC - REP	APL3
4º paso		ESC - COM - REP	APL1	

Fig. 4.13. Tareas en los ejercicios de vocales modificadas en M1 y M2

Como observamos en la figura 4.13., ambos métodos ofrecen dos ejercicios cada uno. En M1, solo uno de los dos está secuenciado en varios pasos, el otro se restringe a escuchar y repetir. M2 secuencia en ambos casos. Tanto en M1 como en M2 encontramos ejercicios de audición con diferentes tareas para **discriminar** el sonido y para **controlar** la capacidad de percibirlo.

1. ESC-MAR: distinguir el sonido en pares mínimos. Marcar el nombre que se oye (p. ej., «Mettler» o «Möttler»)

2. ESC-COM: completar las letras que faltan, en un breve texto,²⁹. Constituye el broche final de los cuatro ejercicios y constituye un ejercicio de control
3. ESC-DIS: distinguir y dar la respuesta correcta³⁰.

Evidentemente, se trata de técnicas muy diferentes entre las que destaca DIS (ejercicio 1 de M2) por su carácter oral y dinámico. Pero, aparte de eso, va más allá de la distinción entre vocales modificadas y la diferenciación entre modificadas y no modificadas, también incluye la distinción de cantidad. Para responder correctamente, los aprendices realizan unos procesos de discriminación y aplican la solución, en forma de juego, practicando la vocal modificada larga y breve, mientras que el ejercicio 1 de M1 se queda solo con la distinción entre vocal modificada y no modificada. Además de las técnicas de escuchar, discriminar y repetir, M2 ofrece también tareas para aplicar lo aprendido en diferentes prácticas semicontroladas:

1. Pronunciación de grupos de palabras, escuchadas poco antes, variando el número, adjetivo, determinante posesivo (p. ej., «*fünf Töchter*», «*hübsche Mütter*», etc.) (APL1)
2. Hacer el eco de la palabra que pronuncia uno de los aprendices³¹ (APL2)
3. Escuchar y contestar con una de las unidades practicadas antes³² (APL3)

Queda claro que la aplicación de mayor variedad de técnicas ofrece más posibilidades de secuenciación de tareas y de seguir una progresión en el grado de dificultad.

4.3.1.3.2. Integración de contenidos de fonética

Tanto en M1 como en M2 el plural de los sustantivos y los determinantes posesivos son temas morfosintácticos que se introducen en el mismo capítulo en el que se practican las

²⁹ En este caso es una vocal o una combinación de vocales, por ejemplo –u/-ü- e –i/-ie-. («*Ich _be am D_nstag und M_ttwoch f_nfzehn M_nuten d_Aussprache*» Lemcke *et al.* 2009: 176).

³⁰ El aprendiz oye grupos de palabras con vocales largas o breves (por ejemplo: «*seine Söhne*», «*meine Töchte*», etc.) y contesta con la palabra *schön* cuando percibe vocal larga, con *hübsch*, cuando oye vocal breve.

³¹ El aprendiz 1 pronuncia una de las unidades practicadas antes (*Schön!*, *Na schön*, *Ach, blöd!*, etc.), todos repiten en coro.

³² Los aprendices oyen, por ejemplo «*Ö und Ü üben!*» y contestan con una de las unidades practicadas antes: «*Na schön!*» o «*Blöd!*», etc.

vocales modificadas; solo M2 combina estos contenidos con los de pronunciación. En el ejercicio 1 de M2 («7 Ö und Ü? Schön üben!» en Ros *et al.* 2009: 50) se atiende a los contenidos fonéticos de las vocales modificadas y a la diferenciación de su cantidad, junto a los contenidos gramaticales del plural de los sustantivos y las formas del determinante posesivo. En el ejercicio 1 de M1 (Lemcke *et al.*, 2009: 55) se practican palabras y grupos de palabras («üben • fünf • Gemüse • mit Gemüse • frühstücken • in München frühstücken • ein Menü kochen»), muchas de ellas relacionadas con el tema del capítulo. En la primera parte de este ejercicio, se trata de unidades que contienen <ü>, en la segunda parte contienen <ö> («schön • danke schön • möchten • Öl», etc.). En el ejercicio 2 de M1 (Lemcke *et al.*, 2009: 176), sin embargo, ya no hay relación ninguna ni con el contenido ni con el léxico del capítulo correspondiente. Se usan apellidos imaginarios («Herr Mettler», «Herr Möttler», etc.) y un breve texto que consiste en tres oraciones («Ich übe am Dienstag und Mittwoch fünfzehn Minuten die Aussprache», etc.). Se trata, por tanto, de ejercicios puramente fonéticos al margen de todos los demás (gramaticales, léxicos, etc.). Se desaprovecha la ocasión de practicar el plural con vocal modificada, memorizando las formas y, a la vez, consolidando la articulación de estas vocales, tal como lo vimos en M2. Los ejercicios que se consideran «solo de pronunciación», corren el riesgo de quedar al lado sin que se les conceda la importancia que se merecerían.

Veamos otro ejemplo para mostrar diferentes grados de integración de contenidos de fonética. Elegimos los ejercicios en los que se practican los verbos separables junto con el acento léxico. En ambos métodos, este contenido gramatical se introduce en el capítulo 4 y, en M1, se consolida en el capítulo 10 («Satzklammer (Zusammenfassung)»). La introducción de los verbos separables se complementa, imprescindiblemente, con explicaciones sobre el acento de estas unidades y puede dar lugar a información sobre el acento léxico en general. Siendo tan estrecha la interrelación de ambos contenidos, sería de extrañar que no encontráramos ejercicios que los integren. En la figura 4.14, indicamos su ubicación, los contenidos fonéticos y, en su caso, los contenidos gramaticales, las tareas y la información adicional al propio enunciado de cada ejercicio.

Nuevamente vemos una menor atención a la integración de contenidos en M1 que en M2. En el capítulo 4, solo uno de los ejercicios trata la construcción oracional

con verbo separable junto con la acentuación de estas unidades. La presencia de los tres verbos separables en infinitivo y luego en oraciones sencillas, al lado de las otras unidades, parece más bien casual. El objetivo principal no es tanto el acento léxico (y menos en los verbos separables) como la sensibilización para percibir y reproducir patrones rítmicos diferentes. En el capítulo 10, donde se consolidan las construcciones oracionales con paréntesis oracional, no hay ejercicio de pronunciación que contenga referencia alguna al acento léxico ni el acento oracional. En el caso de M2, en cambio, hay tres ejercicios, repartidos en dos capítulos seguidos (capítulos 4 y 5), en los que se aumenta gradualmente la dificultad:

- Ejercicio 1: introducción (diálogo: A: «*Was machen Sie jetzt?*» – B: «*Aufstehen. Ich stehe auf*», etc.)
- Ejercicio 2: consolidación con la ayuda de una entonación exagerada (diálogo: «*Wie sehe ich denn aus?*» – «*Wieso?*», etc.)
- Ejercicio 3: ampliación de contenidos (diálogo: A: «*Steig ein!, Steig doch ein!, Steig doch bitte ein!, Steig doch bitte endlich ein!*» – B: «*Ja doch [...]*»)

	M1		M2		
Datos de referencia y título del ejercicio	EJERCICIO 1 LT cap. 4, p. 45: «5 Aussprache: Wortakzent und Rhythmus»	EJERCICIO 2 LE cap. 4, p. 170: «5 Aussprache: Wortakzent und Rhythmus»	EJERCICIO 1 I LT cap. 4, p. 69: «11 Was machen Sie jetzt?»	EJERCICIO 2 I LT cap. 5, p. 79: «4 Wie sehe ich denn aus?»	EJERCICIO 3 I LT cap. 5, p. 86: «16 Steig doch bitte ein!»
Contenidos fonéticos específicos	Acento léxico Acento en verbos separables Diferentes patrones rítmicos	Acento léxico Acento en oraciones breves Diferentes patrones rítmicos	Acento en verbos separables	Acento en verbos separables Entonación emocional con partícula <i>denn</i> Vocal reducida [ə]	Acento en verbos separables Entonación emocional con <i>denn, bitte, endlich</i> Acento oracional Patrones rítmicos
Contenidos gramaticales específicos	Estructura con verbos separables		Estructura con verbos separables	Estructura con verbos separables	Imperativo Estructura con verbos separables
Tareas	ESC - REP - MAR	5.1: ESC – MAR 5.2: ESC – PAL PAL+REP REP 5.3 PAL PAL+LEE LEE	11a: ESC – MAR 11b: APL (Diálogo)	4a: ESC + LEE y tomar nota de letras marcadas 4b: APL (Diálogo)	16a: ESC + percibir el acento ESC – REP 16c: APL (Diálogo, gestos)
Información metodológica / Información explicativa	Dirigida al profesor LP: El docente marca la sílaba acentuada a través de gestos (batir palmas, batir sobre la mesa, articulación exagerada, más precisa, más alta)	Dirigida al alumno LE: El ejercicio 5.2 incluye ilustración explicativa de los pasos a seguir	Dirigida al alumno LE: El <i>post-it</i> junto al ejercicio trae dos frases de ejemplo y una relación de verbos separables.	Dirigida al alumno LE: El <i>post-it</i> contiene información sobre la realización de <-e> y <-en>. No se hace referencia a la entonación emocional con <i>denn</i> .	Dirigida al profesor LP: Se ofrece información sobre el comportamiento del acento en oraciones que se complementan con diferentes elementos; la variedad emocional con la partícula <i>doch</i> .

Fig. 4.14. Ejercicios de acento léxico en verbos separables

4.3.1.3.3. Distribución de los ejercicios y progresión

En cuanto a la **distribución de los ejercicios** en M1 y M2, observamos un especial cuidado de la progresión continua del grado de dificultad en M2. Ejemplo de ello son los ejercicios que acabamos de comentar acerca del acento léxico. Se ubican en dos capítulos seguidos para aumentar el efecto de la consolidación y ampliación. No tan acertada es, en nuestra opinión, la distribución de los ejercicios en M1. Veamos dos ejemplos.

El primero de ellos trata el golpe de glotis y figura como contenido del capítulo 9 en el índice del libro. Es allí, en la página dedicada al resumen de los contenidos, donde se encuentran la información y los ejemplos (Lemcke *et al.*, 2009: 107). Mucho antes, en la sección «Aussprache üben» del capítulo 3 (Lemcke *et al.*, 2009: 166) y en «Aussprache» del capítulo 4 (Lemcke *et al.*, 2009: 171) encontramos, sin embargo, ya ejercicios con este contenido, solo con la instrucción «*Hören Sie und sprechen Sie nach!*». Sin explicación del profesor es posible que estos ejercicios no surtan el efecto deseado y su dificultad pase incluso desapercibida.

El segundo ejemplo se refiere a los fenómenos fonéticos que encontramos en la sección «Schwierige Wörter». Observamos cierta discontinuidad en la progresión dada la concepción de esta sección, que reúne dificultades de diferentes tipos. En el capítulo 4, por ejemplo, una de las palabras difíciles es *frühstückst* (M1 LE, p. 173). Representa una acumulación de las siguientes dificultades: vocal larga con *h* muda, pronunciación de la combinación <st-> y otra combinación de consonantes en <ckst>. Solo dos de ellas se tratan en capítulos anteriores (vocales largas y breves, en el cap. 3; pronunciación de <st-> en la sección «Aussprache üben» del cap. 1); la tercera, con africada y [-t] final, sin embargo, se introduce sin previo aviso. Consideramos que el alto grado de dificultad, la ubicación de este ejercicio, antes de haber tratado la dificultad mencionada y la metodología ofrecen poca garantía de aprendizaje. Al contrario, puede llevar a la desmotivación porque su objetivo es difícilmente alcanzable.

4.3.1.3.4. Información de apoyo al aprendiz

En cuanto a la información de apoyo para el aprendiz, veamos las instrucciones para facilitar la articulación de ciertos sonidos que le pueden resultar difíciles. Podemos encontrar instrucciones más o menos útiles para la mayoría de los destinatarios, pero las hay incluso inservibles para determinados grupos de destinatarios. Este parece ser el caso de la instrucción para articular [h]. Ros-El Hosni *et al.* (2010: 81) recomiendan «*Lachen mit Vokalen, ha-ha-haben, hi-hi-hin, ...*», donde pasan por alto el que los hispanohablantes, por ejemplo, no conocen en su lengua el sonido [h]. La descripción onomatopéyica en español sería «*ja, ja, ja...*» y la pronunciación parecida a [xa xa xa]. Es cierto que el problema se resolverá, en gran parte, con un docente que presenta este ejercicio y los aprendices encuentren algún parecido con otro sonido que les resulte familiar en alguna variedad, como el acento andaluz. Aún así, consideramos que este tipo de trucos para la pronunciación puede entrañar confusión o ser fuente de errores cuando no se atiende a las necesidades de diferentes grupos de destinatarios.

4.3.2. Métodos para alcanzar el nivel de *usuario independiente* (B)

Elegimos los métodos *studio d*³³ y *Sicher!*³⁴ para analizar los contenidos fonéticos tratados en el nivel B. «M3» es la abreviatura que utilizaremos para referirnos al conjunto de LT y LiP de *studio d*, nivel B1; «M4» indicará el conjunto de LT, LE y LP de *Sicher!*, nivel B1+.

<i>Abreviatura del método y título</i>	<i>Tomo</i>	<i>Abreviatura del componente</i>	<i>Autor y año de publicación</i>
M3 (<i>studio d</i>)	B1	LT ³⁵	Funk <i>et al.</i> , 2007
		LiP	Funk, 2008
M4	B1+	LT	Perlmann-Balme/Schwalb, 2012

³³ La información general acerca de este método está disponible en < http://www.cornelsen.de/studio_d/> (último acceso, 27-10-15)

³⁴ La información general acerca de este método está disponible en < <https://www.hueber.de/sicher/>> (27-10-15).

³⁵ El LT de M3 incluyen el LE.

(Sicher!)		LE	Orth-Chambah <i>et al.</i> , 2012
		LP	Böschel, 2013

Fig. 4.15. Componentes analizados de los métodos de nivel B

4.3.2.1. Aspectos generales

Los componentes impresos principales de M3 son el LT que integra el LE; concretamente, un apartado de ejercicios en cada capítulo. Hay un LP disponible en forma impresa y otro interactivo en soporte digital (LiP). Un CD para el aprendizaje acompaña el LT. Además está disponible un DVD con un cuaderno de ejercicios. En el momento de la redacción de este trabajo, no se ofrecían ejercicios en línea para el nivel B1, solo para los niveles A1 y A2. La coautora en materias de fonética es Friederike Jin, autora de una investigación sobre la entonación del alemán (Jin, 1990). La importancia que este método le confiere al entrenamiento de la entonación del alemán se muestra en la información que proporciona sobre el tratamiento de la fonética en el documento «studio d – das Konzept» disponible en red³⁶ y en el LiP.

Akzentuierung, Rhythmus und Melodie bestimmen den Klang einer Sprache und sind für das Sprachverstehen von entscheidender Bedeutung. Die Erfahrungen des Deutschunterrichts zeigen, dass eine ungenügende intonatorische Sprechgestaltung stärker stört als die falsche Aussprache einzelner Laute.

M4 se compone de LT y LE independiente, con CD, como elementos centrales. El alumno dispone, además, de ejercicios en línea, cuyo acceso está restringido al uso con clave disponible en el LE. El profesor tiene a su disposición el LP junto con otros materiales digitales (CD, DVD y LT interactivo) y en línea (archivos audio del LT, aula virtual Moodle). M3 está, actualmente, disponible para los niveles A1, A2 y B1, M4 para B1+, B2 y C1.

³⁶ <https://www.google.de/#q=studio+d+aussprache> (último acceso, 29-10-15).

4.3.2.1.1. Información conceptual de apoyo para el docente

En el libro interactivo del profesor (LiP) de M3 encontramos una amplia herramienta de apoyo al docente. Se ofrece información sobre la concepción general del método, enfoques didácticos, consejos, etc. En el apartado de «Phonetik und Aussprache» se explica la ubicación de los ejercicios de fonética y se dan unas nociones básicas sobre la relación entre inteligibilidad del habla y entonación, la interrelación de los elementos prosódicos y técnicas de apoyo para la enseñanza de la pronunciación (variantes para los ejercicios de pronunciación, el uso de gestos, modulación de voz, etc.). Se destaca la importancia de crear la base de una buena pronunciación a través del dominio de los diferentes elementos que configuran la entonación (acento léxico, acento oracional, melodía y ritmo). Encontramos la información conceptual de apoyo al docente, por ejemplo, al recordar la particularidad del patrón rítmico del alemán:

Das Deutsche gehört zu den akzentzählenden Sprachen, d. h. die Satzakkente werden in annähernd gleichen Abständen gesetzt. Die Satzakkente liegen im Allgemeinen nur auf solchen Silben, die in Wörtern als Akzentstellen festgelegt sind. (Funk, 2008)

Se amplía la información conceptual para el profesor en los comentarios de cada ejercicio. Sirva de ejemplo la cita siguiente que recoge información acerca del ejercicio 4, página 11 del LT (Funk *et al.*, 2007).

Jedes deutsche Wort hat einen Wortakzent, d. h. eine Silbe, die besonders hervorgehoben wird. Sie wird ein bisschen lauter gesprochen, manchmal etwas höher oder tiefer und immer besonders deutlich. Diese Silbe ist für die Aussprache eines Wortes besonders wichtig.³⁷ (Funk, 2008)³⁸.

En M4, la oferta de información de apoyo es más limitada. En el LP se ofrecen algunas explicaciones acerca de las particularidades prosódicas del alemán. Éstas se encuentran en un apartado titulado «Tipp», junto a la descripción de los ejercicios que tratan el acento léxico y el acento oracional. Consideramos que en gran parte se trata más bien de llamadas de atención que de información con valor explicativo, ya que su contenido debe de ser conocido por cualquier docente del alemán. A modo de ejemplo presentamos la siguiente cita que corresponde a las indicaciones acerca del ejercicio 1 del LT (Orth-Chambah *et al.*, 2012: 81) que trata el acento léxico.

³⁷ El subrayado es nuestro.

³⁸ El LiP (Funk, 2008) no tiene numeración de páginas.

TIPP: Alle trennbaren Verben haben die Betonung auf der ersten Silbe, diese Silbe kann als eigenes Wort allein stehen; alle nicht trennbaren Verben haben ihre Betonung auf der zweiten Silbe. Diese Silbe kann nicht allein als Wort stehen.

TIPP: Die betonten Silben sind lauter, melodisch abgesetzter, gespannter und deutlicher sowie insgesamt etwas länger als die unbetonten, die leiser, schlaffer und ungenauer gesprochen werden. (Böschel, 2013: 81)

Añadimos la información correspondiente al ejercicio siguiente que trata el acento léxico en substantivos compuestos (Orth-Chambah *et al.*, 2012: 81)

TIPP: Bei Komposita wird in der Regel der erste Teil, das Bestimmungswort, betont. (Böschel, 2013: 81)

Solo en una ocasión se destaca tipográficamente la información fonética de entre las demás informaciones sobre el desarrollo de los ejercicios. Es en el ejercicio 1 del capítulo 7 (Orth-Chambah *et al.*, 2012: 113) que trata la distinción de vocales largas y breves. Se introduce una regla acerca de la cantidad de vocales.

FOKUS PHONETIK: Im Deutschen sind Vokale in offenen Silben (ohne nachfolgenden Konsonanten) meist lang. Das trifft auch dann zu, wenn die Silbe in der aktuellen Wortform nicht offen ist, aber geöffnet werden kann: Weg → We-ge, Hut → Hü-te, Tag → Ta-ge. In geschlossenen Silben – die nicht geöffnet werden können – kommen meist kurze Vokale vor: weg, Hund-de, Näch-te. (Böschel, 2013: 109)

Menos técnica, pero más amplia es la información sobre vocales largas y breves que encontramos en M3. Se refiere al ejercicio 4 del capítulo 3 (Funk *et al.* 2007: 52).

Im Deutschen ist die Unterscheidung in lange und kurze Vokale eine ganz grundlegende Unterscheidung. Es werden allerdings nicht alle Vokale nach lang/kurz unterschieden, sondern in jedem Wort nur der Vokal der Wortakzentsilbe: in „Gefühl“ das „ü“, in „bissfest“ das „i“ usw. Ganz besonders wichtig für die korrekte Aussprache ist es auch, sich bewusst zu machen, dass wir zwar von langen und kurzen Vokalen sprechen, dass aber die Länge nicht das einzige unterscheidende Merkmal ist. Besonders beim „e“, „o“ und „ö“ muss die lange Variante deutlich geschlossener und gespannter gesprochen werden als die kurze: [e:] vs [ɛ], [o:] vs. [ɔ] und [ø:] vs. [œ]. (Funk, 2008)

4.3.2.1.2. Información metodológica

La información metodológica de M3 se encuentra, igual que la información conceptual, repartida en la parte general del LiP de M3 (sección: «Information») y a lo largo de los comentarios acerca de los ejercicios. En la información general encontramos propuestas metodológicas como éstas:

Gestalten Sie die emotionalen Sprechweisen als Wettspiel: Welche Stimmung wollten die Lernenden vorstellen? Wer kann es noch besser? Des Weiteren können Körperbewegungen und Gesten die Übungen auflockern und gleichzeitig den Übungseffekt steigern: Melodieverläufe und Pausen mit den Armen zeigen, Akzente mit einem Handklatsch markieren und verstärken, lange oder kurze Vokale zwischen den Händen dehnen oder stauchen, Fortis-Konsonanten mit einem Faustschlag stärken usw. (Funk, 2008)

Como vemos en este ejemplo, se ofrece información sobre estrategias y sobre recursos. Otras indicaciones y propuestas las encontramos en los comentarios correspondientes a algunos ejercicios, como, por ejemplo, el ejercicio 4 del capítulo de introducción (Funk *et al.*, 2007: 11) en el que se practica el acento léxico:

Es ist hilfreich, den Wortakzent mit Bewegung zu üben: Klatschen, Fingerschnipsen, Gehen, Springen, ... ein Auge zukneifen (der Fantasie sind keine Grenzen gesetzt). Schreiben Sie jeweils zu Anfang der Stunde ein paar längere neue Wörter an die Tafel, z. B. sich erinnern, interessant, der Auslandsbrief, ... Die Lerner überlegen sich in Partnerarbeit eine „Inszenierung“ für ein Wort und führen sie vor.
VORSCHLAG:
 sich er in nern
 kleiner Schritt kleiner Schritt Hüpfen kleiner Schritt
 oder:
 der Aus lands brief
 leises Klatschen Augenzwinkern leises Klatschen leises Klatschen
 (Funk, 2008)

En M4 las propuestas metodológicas se encuentran solo en la información acerca de cada ejercicio. En la parte introductoria y general se encuentra meramente la indicación de la ubicación de ejercicios, los destinatarios y los temas de pronunciación que se tratarán. Igual que en M3, hay propuestas para practicar el acento léxico, concretamente el acento en verbos con prefijo separable y en los sustantivos compuestos. Pero, como vemos en la siguiente figura, estas propuestas son menos variadas y se dan de forma condensada, menos explícita. En este caso las indicaciones se refieren a dos ejercicios del acento léxico, el primero de verbos separables e internacionalismos, el segundo de sustantivos compuestos (Orth-Chambah *et al.*, 2012: 81).

1 Hören Sie die Wörter. Welche Silben sind betont? Markieren Sie und lesen Sie dann die Wörter laut.			
SOZIALFORM	ABLAUF	MATERIAL	ZEIT
Plenum	a) Die TN hören die Wörter und markieren die betonten Silben. Alternativ können sie die betonten Silben auch durch Klopfen oder Klatschen aufzeigen und beim Nachsprechen mitmachen.	AB-CD 1/31	

(Böschel, 2013: 81)

2 Zusammengesetzte Nomen

SOZIALFORM	ABLAUF	MATERIAL	ZEIT
Einzelarbeit	a) Die TN hören die Wörter und ergänzen sie.	AB-CD 1/33	
Plenum	b) Die TN „erlaufen“ die Wörter: Alle betonten Wörter werden mit einem größeren Schritt durchgeführt.	AB-CD 1/33	

(Böschel, 2013: 81)

Fig. 4.16. Indicaciones metodológicas en M4 (Böschel, 2013: 81)

4.3.2.1.3. Atención al destinatario

Además de las explicaciones referidas a particularidades fonético-fonológicas del alemán y las propuestas metodológicas, el docente encuentra en el LiP de M3 información sobre posibles dificultades de determinados grupos de destinatarios.

Im Deutschen gibt es Wörter, in denen bis zu fünf Konsonanten in einer Silbe aufeinander treffen („du schimpfst“). Das ist in vielen Sprachen unmöglich. Lerner, die aus solchen vokalreicheren Sprachen kommen, haben deshalb die Tendenz, das Deutsche der Silbenstruktur ihrer Muttersprache anzupassen. Das führt dann zu einer im Deutschen schwer zu verstehenden Aussprache: du ‚schim pe fe se te‘. Oder die Lerner lassen einen Teil der lästigen Konsonanten weg: ‚du schims‘. Diesen Tendenzen gilt es entgegenzuwirken. (Funk, 2008: comentario ejercicio 2, pág. 124).

Como observamos en el apartado 4.4.3., la pronunciación de las combinaciones consonánticas es una de las dificultades destacadas de los hispanohablantes. La llamada de atención que acabamos de citar nos parece, por lo tanto, muy acertada y útil en el caso de los destinatarios que son objeto de la presente investigación. También en M4 se hace mención de las dificultades de determinados destinatarios. Por ejemplo, la distinción de las vocales reducidas: «Diese Aufgabe fällt besonders Sprechern mit Arabisch als Ausgangssprache schwer» (Böschel, 2013: 25). En la descripción de los ejercicios de las combinaciones consonánticas [ʃpr, ʃtr] (véase ejercicio 2 del apartado de fonética del capítulo 4 en Ort-Chambah *et al.*, 2012: 65), sin embargo, echamos de menos una llamada de atención tal como ésta o el ejemplo que presentamos de M3. Muy al contrario, las indicaciones se reducen a la mera instrucción: «Die TN hören die Sätze und sprechen sie nach» (Böschel, 2013: 67).

4.3.2.1.4. Ubicación y localización de los ejercicios de pronunciación

La **localización de los ejercicios de pronunciación** es fácil en ambos métodos. M3 utiliza un pictograma³⁹ para marcarlos. En cada unidad, salvo la última, hay ejercicios tanto en las páginas principales como en las complementarias, que están dedicadas exclusivamente a los ejercicios de consolidación. En la información general sobre el método se propone el uso adicional de ejercicios no marcados, como monólogos, diálogos, textos de lectura, para practicar la pronunciación⁴⁰. De manera diferente, M4 dispone los ejercicios de pronunciación, con el título «AUSSPRACHE: [...]», en el LE, al final de cada capítulo. Dedicada toda una página a estos ejercicios que quedan aislados de los demás, como sección aparte. Tanto la ubicación como los materiales usados en estas páginas y los tipos de tareas muestran cierta sistematicidad. Pero, como veremos en adelante, esta concepción puede que perjudique un carácter más integral de los ejercicios. No hay ejercicios de pronunciación en el LT.

4.3.2.1.5. Información formal para el aprendiz

Ambos métodos prescinden, salvo en el ejercicio que mostramos en la figura 4.17., de información formal para el aprendiz. Los ejercicios se presentan con las indicaciones para el desarrollo y depende del docente si los aprendices reciben las explicaciones pertinentes y adquieren conocimientos formales sobre la pronunciación. En la siguiente figura vemos el único ejemplo que hemos encontrado que difiere de los demás ejercicios de fonética ya que hace referencia a una regla que los aprendices deben descubrir (Funk *et al.*, 2007: 143).

³⁹ M3 usa el siguiente pictograma para marcar los ejercicios de pronunciación:



⁴⁰ Por ejemplo, un diálogo en el que se practica la entonación emocional junto al infinitivo con *zu*: «*Frau: Vergiss nicht die Blumen zu gießen! – Mann: Aber ich habe sie schon gegossen. [...]*» (ejercicio «3 Was Paare oft sagen» en Funk *et al.*, 2007: 50).

2 Aussprache von *ch*: *versprechen – versprochen*. Hören Sie zu, sprechen Sie nach und ergänzen Sie die Regel.

ein Buch suchen – es auch machen – in Wut gebracht –
sie hatte es doch versprochen
versprechen – lächeln – in Tränen ausbrechen – mich nicht
fürchten – manchmal – ich möchte – wichtig

Regel Nach den Vokalen *au*, *eu*, *äu*, *äu* spricht man ein [x] wie in *versprochen*.

Es gibt auch [ks]:
erwachsen,
wachsen,
sechs

(Funk *et al.*, 2007: 143)

Fig. 4.17. Ejercicio de pronunciación de M3 que fomenta la adquisición de conocimientos formales

Los anexos del LT de M3 que suman cerca de un 20% del volumen total, contienen ejercicios en pareja, un resumen de la gramática, un glosario, listas de verbos irregulares y de verbos con preposición y la transcripción de los audios, pero ninguna indicación fonética. Hrnčířová (2013) comenta esta ausencia de explicaciones e información fonética:

Ich vermisse auch einige Hinweise zur Aussprache. Obwohl die neue Grammatik erläutert ist, für neue phonetische Themen gilt das nicht. Die Stoffklärung ist also nur vom Lehrer abhängig.⁴¹

Si en M3 encontramos solamente rastros de información de apoyo para el alumno, éstas están ausentes del todo en M4, y queda evidente que el alumno depende del docente para obtener las explicaciones correspondientes a los temas fonéticos tratados en los ejercicios.

4.3.2.1.6. Transcripción fonética y visualización de elementos prosódicos

Tanto en M3 como en M4 se evita la transcripción fonética. M3 recurre a ella solo en la unidad 8 y usa los signos AFI: «11 [x] oder [k]?»; «12 [ç] oder [j]» (Funk, 2007: 151). M4 usa letras en cursiva cuando hace referencia a dos fonemas en concreto: «2 Ach-Laut (*CH*) und Ich-Laut (*ch*)»; «*Ch* wie in *ach*»; «*ch* wie in *ich*» (Chambah *et al.*, 2012: 129). En su mayoría, las letras cursivas, sin embargo, se refieren a grafemas: «2

⁴¹ El trabajo está disponible en https://is.muni.cz/th/385466/pdf_b/Hrncirova_-_bc.txt (último acceso, 07-08-15).

Welches Wort hören Sie? Markieren Sie. [...] s oder z [...] s oder ss [...] s/ss/ß oder tz/z» (Chambah *et al.*, 2012: 49).

Para visualizar el **acento léxico**, M3 usa el subrayado como marca para vocal larga y el punto por debajo para indicar que la vocal acentuada es breve.

4 Wiederholung Wortakzent

1.3 a) Hören Sie die Wörter und markieren Sie den Wortakzent.

der Urlaub – das Hotel – klasse – verpasst – fantastisch – furchtbar – die Disko – langweilig – super – die Adresse

(Funk, 2007: 11)

Fig. 4.18. Visualización del acento léxico

M4 prescinde de estas marcas, incluso en los ejercicios que tratan la distinción de vocal larga y corta (Chambah *et al.*, 2012: 81 y 113).

31-32 1 Hören Sie die Wörter. Welche Silben sind betont? Markieren Sie und lesen Sie dann die Wörter laut.

a Trennbare – untrennbare Verben	b Deutsche Wörter – Fremdwörter
trennbar untrennbar	Deutsche Wörter Fremdwörter
einstellen entlassen	Arbeit Abitur
beibringen bewerben	Stelle Mobilität
vorstellen gewöhnen	Künstler Ingenieur
ablehnen erkennen	Zukunft Information
auswählen verdienen	Werkstatt Büro

2 Zusammengesetzte Nomen

33 a Hören Sie die Wörter und ergänzen Sie.

1 Bildung – <u>Weiter</u> bildung _____	4 Vertrag – _____
2 Gespräch – _____	5 Platz – _____
3 Schule – _____	6 Versicherung – _____

(Chambah *et al.*, 2012: 81)

Fig. 4.19. Ausencia de la visualización del acento léxico en M4

44 b Welche Vokale werden lang ausgesprochen? Hören Sie und markieren Sie.

	lang		lang		lang
1 Hahler	<input checked="" type="checkbox"/>	5 Hohler	<input type="checkbox"/>	9 Huller	<input type="checkbox"/>
2 Heiler	<input type="checkbox"/>	6 Hiller	<input type="checkbox"/>	10 Hähler	<input type="checkbox"/>
3 Heller	<input type="checkbox"/>	7 Höller	<input type="checkbox"/>	11 Heeler	<input type="checkbox"/>
4 Hieler	<input type="checkbox"/>	8 Hühler	<input type="checkbox"/>	12 Holler	<input type="checkbox"/>

(Orth-Chambah *et al.*, 2012: 113)

Fig. 4.20. Ausencia de la visualización de la vocal acentuada larga o corta en M4

M4 visualiza el acento léxico, en cambio, mediante puntos gruesos y finos, y con ello indica a la vez los diferentes patrones rítmicos a nivel léxico. Lo podemos observar en el ejercicio 14 de la lección 5 que representamos en la siguiente figura.

3 „Brummen“

34 a Hören Sie „gebrumnte“ Wörter. Welches Wort hören Sie? Markieren Sie.

1 <input checked="" type="checkbox"/> Zukunft	<input type="checkbox"/> Büro
2 <input type="checkbox"/> Ausbildung	<input type="checkbox"/> Ingenieur
3 <input type="checkbox"/> Arbeitsvertrag	<input type="checkbox"/> Information
4 <input type="checkbox"/> Vorstellungsgespräch	<input type="checkbox"/> Bewerbungsgespräch

b Ordnen Sie die Wörter aus a den Betonungsmustern zu.

1 ●•	Zukunft
2 ●••••	_____
3 ●•••	_____
4 ●•	_____
5 ●••	_____
6 ●••••	_____
7 •••••	_____
8 •••	_____

c „Brummen“ Sie nun selbst ein Wort aus Übung 3. Die anderen raten.

(Orth-Chambah *et al.*, 2012: 81)

Fig. 4.21. Visualización de patrones rítmicos en M4

A pesar de la puesta de relieve del ritmo particular del alemán y la importancia que M3 concede a la entonación, tal como mencionamos arriba, prescinde de estos signos que son habituales en la visualización del acento oracional y los **patrones rítmicos**. En los ejercicios no hay visualización de ningún tipo de los lugares del acento o del ritmo. En la sección «Das kann ich auf Deutsch», y solo allí, se destacan las palabras que llevan el acento en letra negra.

Aussprache
Kontrastakzente
Nicht die Kraftwerke, sondern die Kühe sind das Klimaproblem Nummer 1.

(Funk *et al.*, 2007: 118)

Fig. 4.22. Visualización del acento oracional en M3

En un ejercicio que trata sobre los cambios del acento oracional y el ritmo, M4 muestra la palabra acentuada con subrayado.

1 Satzakzent  ÜBUNG 28

 C37 a Hören Sie und achten Sie auf die Betonung. Welches Wort ist am stärksten betont? Markieren Sie.

1 Ich <u>hö</u> re.	2 Ich singe.	3 Ich tanze.
Ich höre <u>Musik</u> .	Ich singe ein Lied.	Ich tanze Hip-Hop.
Ich höre <u>gern</u> Musik.	Ich singe ein wunderschönes Lied.	Ich tanze jede Woche Hip-Hop.
Ich höre gern <u>laute</u> Musik.	Ich singe ein wunderschönes Lied nur für dich.	Ich tanze jede Woche schnellen Hip-Hop. 

(Orth-Chambah *et al.*, 2012: 97)

Fig. 4.23. Visualización del acento oracional en M4

Otro signo usado en M4 para visualizar elementos prosódicos son las flechas que indican **tono** suspensivo o descendente.

2 Satzmelodie

 C39 a Hören Sie und markieren Sie die Satzmelodie: → oder ↘.

- Obwohl der Sänger krank war →, hat das Konzert stattgefunden ↘.
Das Konzert hat stattgefunden ↘/→, obwohl der Sänger krank war ↘.
- Weil es schon so spät war ■, bin ich gleich nach dem Konzert nach Hause gegangen ■.
Ich bin gleich nach dem Konzert nach Hause gegangen ■, weil es schon so spät war ■.
- Obwohl ich sehr müde war ■, konnte ich nicht sofort einschlafen ■.
Ich konnte nicht sofort einschlafen ■, obwohl ich sehr müde war ■.

(Orth-Chambah *et al.*, 2012: 97)

Fig. 4.24. Visualización de patrones melódicos en ejercicios de M4

4.3.2.2. Contenidos

A continuación analizaremos, en primer lugar, las diferencias y semejanzas en la selección de temas de fonética entre los métodos analizados de nivel A y de nivel B. En segundo lugar, focalizaremos la atención en los temas tratados en los métodos del mismo nivel, que en este caso es el nivel B.

4.3.2.2.1. Diferencias y semejanzas entre los métodos de nivel A y de nivel B

En la figura 4.25. presentamos una relación de los temas que aparecen en los métodos analizados de nivel A y B.

Contenidos	Nivel A		Nivel B	
	M1	M2	M3	M4
ASPECTOS GENERALES				
Conocimientos formales	x	x		
Relación grafema-fonema	x	x	(x) ⁴²	(x)
PLANO SUPRASEGMENTAL				
Acento léxico	x	x	x	x
Acento oracional	x	x	x	x
Ritmo	x	x	x	x
Melodía	x	x	(x)	x
Variedades de registro y modalidades expresivas		x	x	
Variedades regionales		x	x	
Anglicismos		x		
PLANO SEGMENTAL				
• Vocales				
○ Cantidad/Calidad	x	x	x	x
○ [ø:, œ, y, ʏ]	x	x		
○ Distinción [a] : [ɛ], [e:] : [y:], [ʊ] : [ʏ], [ɔ] : [œ]			x	
○ Distinción [ʊ, u:] : [ʏ, y:] : [ɪ, i:]				x

⁴² Recordemos que utilizamos el signo de «(X)» para indicar que se trata de un contenido que se practica en uno o varios ejercicios del método correspondiente, pero que, sin embargo, no figura explícitamente en el índice de contenidos ni en el título de los ejercicios.

○ Distinción [e:] : [ɛ] : [ɛ:]		x		
● Semivocales				
○ [ə]		x		
○ [ɐ]	x			
○ Distinción [ə : ɐ]			x	x
● Diptongos				
○ [aʊ, ai, ɔʏ]	x	(0) ⁴³		
● Consonantes				
○ Distinción [x : ç]	x	x	x	x
○ Distinción [x : ç : ʃ]	x			x
○ Distinción [x : k] y [ç : ʃ]			x	
○ Distinción [r : ʀ]	x	x	x	
○ Distinción [r : l]			x	
○ Distinción [s : z]	x			
○ Articulación de [h]	x	x		
● Combinación de consonantes				
○ Sin especificar			x	
○ Consonante africada [ts]	x	x		
○ Distinción [ts : z], relación grafema - fonema			x	
○ Distinción [ts : s : z], relación grafema – fonema				x
○ Consonante africada [ks]			(x) ⁴⁴	
○ Combinaciones [ts, pf, ks, st, ʃt]	x			
○ Combinaciones [pr, tr, kr, ʃpr, ʃtr]				x
● Golpe de glotis	x	(x) ⁴⁵		
● Oclusivas lenis en posición final	x	(0) ⁴⁶		
● Asimilación progresiva				

Fig. 4.25. Contenidos tratados en los ejercicios en M1, M2, M3 y M4

Comparando los métodos de los dos niveles, A y B, observamos que en el nivel B faltan los siguientes temas:

- Articulación de los diptongos

⁴³ Recordamos que «(0)» se refiere a un contenido que no se trata explícitamente, pero al que se hace referencia en el LP.

⁴⁴ Hay un *post it* junto al ejercicio «2 Aussprache von *ch*» que indica: «Es gibt auch [ks]» y aporta algunos ejemplos (Funk *et al.*, 2007: 143).

⁴⁵ De acuerdo con el título (véase Ros-El Hosni *et al.*, 2010: 81) solo se presta atención a [h] en: «13 Alle machen Urlaub in Halle – Wörter mit und ohne H».

⁴⁶ En el LP de M2 se hace hincapié a la realización de la oclusiva final: «TN ordnen die Laute den Städtenamen zu und werden für einige Laute des Deutschen sensibilisiert: für den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen, die Diphthonge *ei / ai*, die gleiche Aussprache von *sch* und *St* am Wortanfang sowie die Auslautverhärtung am Wortende (Hamburg).» (El subrayado es nuestro; Kotas, 2009: 1) Esta propuesta presupone un conocimiento conceptual básico del profesor.

- Articulación de [h]
- Golpe de glotis
- Oclusivas lenis en posición final
- Extranjerismos

Algunos temas específicos del nivel A están englobados, en el nivel B, en otros temas.

- Distinción entre [e:], [ɛ], [ɛ:] y entre [ø:], [œ], [y], [ʏ]: la ausencia de estos temas específicos se compensa con los ejercicios sobre la cantidad y calidad de vocales, en general. M3 los ofrece en la unidad 3 y 5; M4, en los capítulos 2 y 7.
- Distinción de las consonantes [s : z]: en lugar de presentar ejercicios para practicar la distinción solamente de la fricativa sorda y sonora, se añade también la africada [ts].
- Articulación de consonantes africadas [ts, pf, ks] y combinaciones [st, ft]: una de las africadas, [ts], está incluida en los ejercicios para practicar su articulación y distinción de [s] en M3 (unidad 1) y de éstos dos sonidos junto a [z] en M4 (capítulo 3).
- Relación grafema-fonema: aunque no es tema explícito con tablas sinópticas que la muestren gráficamente, vemos que se practica la relación específica entre algunos grafemas y fonemas. Por ejemplo: <ch> - [x]/[ç], <tz/z> - [ts], <s> - [s/z].

En los métodos de nivel B, en cambio, están presentes algunos temas que no se encuentran en los que analizamos de nivel A. Son los siguientes:

- Distinción de las consonantes líquidas [r : l]: solo en M3 se incorpora este tema. La distinción y articulación de estos sonidos no representa una dificultad para los aprendices hispanohablantes.
- M4 incluye la articulación de [pr, tr, kr] y de [ʃpr, ʃtr]. Las combinaciones [pr, tr, kr] no representan ninguna dificultad para los hispanohablantes. Consideramos que para este grupo de destinatarios sobraría la indicación para el docente de recordar a los aprendices la importancia de pronunciar cada una de las consonantes que forman estas combinaciones (Böschel,

2013: 67)⁴⁷. El ejercicio puede servir a los hispanohablantes, en cambio, para fomentar la correcta articulación de [r] y para facilitar el paso a las combinaciones [ʃpr, ʃtr]. Son éstas las que suelen ser fuente de errores de pronunciación que hemos descrito en el capítulo 5.

4.3.2.2.2. Diferencias y semejanzas entre los métodos del mismo nivel B

Como podemos ver también en la figura 4.26., aproximadamente una tercera parte de los temas que aparecen en los métodos de nivel B se trata tanto en M3 como en M4. En el resto, observamos diferencias tanto a nivel entonación como de articulación.

4.3.2.2.2.1. Entonación

Si comparamos la oferta de ejercicios de entonación por temas, observamos que solo M3 incluye ejercicios de variedades entonativas. En la figura 4.27. podemos ver la distribución de temas y ejercicios más detalladamente. Se encuentran registrados los ejercicios que tratan el acento léxico, el acento oracional, los patrones rítmicos del alemán, los patrones melódicos y las variedades emocional y regional. Aquellos ejercicios que tratan un tema solo de forma marginal y cuyo contenido principal es otro se encuentran entre paréntesis. Observamos que M3 supera a M4 no solo en variedad de temas, sino también en número total de ejercicios.

Temas	M3	M4
Entonación		
- Acento léxico	Cap. 0, p. 11: «4 Wiederholung Wortakzent» Cap. 1, p. 23: «8 Wörter mit z»; «a) Markieren Sie den Wortakzent» Cap. 9, p. 166: «6 Das r und das l» –«b) [...]	Cap. 5, p. 81: «AUSSPRACHE: Wortakzent» (ejercicio 1, 2, 3)

⁴⁷ «Weisen Sie die TN darauf hin, dass wirklich jeder Laut der Lautverbindung deutlich gesprochen werden muss, weil es sonst zu Missverständnissen kommen kann, zum Beispiel der Trick – der Tick.» (Böschel, 2013: 67).

	markieren Sie den Wortakzent.»	
- Acento oracional	Cap. 2, p. 36: «9 Eine Aussage verstärken: <i>sehr, besonders, ziemlich</i> » Cap. 2, p. 42: «11 <i>Sehr, besonders, ziemlich</i> » Cap. 6, 111: «3 Kontrastakzente» Cap. 6, 115: «9 Kontrastakzente»	Cap. 6, 97: «AUSSPRACHE: Satzakzent und Satzmelodie» (ejercicio 1)
- Ritmo	(Cap. 2, p. 36: Ejercicio 9 Cap. 2, p. 42: Ejercicio 11) Cap. 8, 143: «3 Eine Geschichte vorlesen – Pausen machen»	(Cap. 6, 97: «AUSSPRACHE: Satzakzent und Satzmelodie» (ejercicio 1, 2))
- Melodía	(Cap. 2, p. 36: Ejercicio 10 Cap. 2, p. 42: Ejercicio 12)	Cap. 6, 97: «AUSSPRACHE: Satzakzent und Satzmelodie» (ejercicio 2)
- Variedad emocional	Cap. 2, p. 36: «10 Höfliche Intonation: Ratschläge geben» Cap. 2, p. 42: «12 Ärger im Alltag»	
- Variedad regional	Cap. 4, p. 68: «6 Sprache im Ruhrgebiet»	

Fig. 4.26. Ejercicios de entonación en M3 y M4.

Sin embargo, es especialmente en los temas de acento oracional y ritmo donde observamos la mayor diferencia en cuanto a la cantidad de ejercicios que tratan estos contenidos.

4.3.2.2.2.2. Articulación de vocales

Ambos métodos dedican su atención a la realización de vocales, semivocales y diptongos.

Temas	M3	M4
Vocales		
- duración	Cap. 3, p. 52: «4 Lange und kurze Vokale» Cap. 3, p. 59: «12 Lange und kurze Vokale»	Cap. 7, p. 113: «AUSSPRACHE: Kurze und lange Vokale» (ejercicios 1, 2, 3)

vocales reducidas		
- [ə] : [ɐ]	Cap. 4, p. 68: «5 Adjektivendungen durch Nachsprechen lernen» Cap. 4, p. 75: «10 Adjektivendungen»	Cap. 1, p. 17: «AUSSPRACHE: e und er am Wortende» (ejercicios 1, 2)
Vocales modificadas		
- [a] : [ɛ], [e:] : [y:], [ɔ] : [ʏ], [ɔ] : [œ]	Cap. 5, p. 83: «7 Konjunktiv II (Präsens) hören» Cap. 5, p. 91: «12 Umlaut oder nicht?»	
- [o, u:] : [ʏ, y:] : [ɪ, i:]		Cap. 2, p. 33: «AUSSPRACHE: Die Vokale u – ü – i» (ejercicios 1, 2, 3, 4)

Fig. 4.27. Ejercicios que tratan la realización de vocales en M3 y M4

Llama la atención la diferente presentación de las vocales modificadas, pero especialmente la exclusividad que se da a una de las vocales modificadas en M4: <ü> - [y: ʏ]. La sucesión de cuatro ejercicios empieza con la distinción y pronunciación de <u> : <ü> y pasa a la de <i> : <ü>. Se echa de menos la indicación para articular [y: ʏ]⁴⁸, ya que suele ser una de las dificultades relacionadas con esta consonante. Otra dificultad que se asocia a las vocales modificadas, la inseguridad léxica o gramatical, se ha tenido en cuenta en el ejercicio de M3, que combina contenidos fonéticos con gramaticales. En cuanto al trato exclusivo de <ü> en M4, no encontramos razón por la que no se incluya como contenido la consonante <ö> - [ø: œ] a la vez.

4.3.2.2.2.3. Articulación de consonantes

En la figura 4.28. vemos acercamientos parecidos a la distinción de los sonidos [x. ç, ʃ]. En M3 incluye, al margen, la relación <chs> - [ks], que se omite en el temario de M4. Este método dedica, en cambio, mayor atención a la distinción entre [x] y [ç] (2 ejercicios), mientras que M3 lo concibe más como un tema conocido, de consolidación,

⁴⁸ Aunque ésta se suele dar en las primeras etapas de aprendizaje, podría ser de apoyo al docente recordarlo: pasar de la articulación de [i:] a [y:], redondeando los labios.

ya que incluye la tarea de rellenar la regla de [x]. A la vez insiste más en la distinción [x, ç] : [ʃ] con dos ejercicios.

Temas	M3	M4
Consonantes		
- distinción de [x] : [ç] (y la consonante africada [ks])	Cap. 8, p. 143: «2 Aussprache von <i>ch</i> »	Cap. 8, p. 129: «AUSSPRACHE: <i>CH</i> (Ach-Laut), <i>ch</i> (ich-Laut) und <i>ch</i> – <i>sch</i> » (ejercicios 1, 2)
- distinción de [x] : [k] y - distinción de [ç] : [ʃ]	Cap. 8, p. 151: «11 [x] oder [k]?» «12 [ç] oder [ʃ]?»	
- distinción de [x, ç] : [ʃ]		Cap. 8, p. 129: «AUSSPRACHE: <i>CH</i> (Ach-Laut), <i>ch</i> (ich-Laut) und <i>ch</i> – <i>sch</i> » (ejercicios 3)
- Distinción [r : ʀ]	Cap. 7, p. 133: «7 Konsonantenverbindungen mit <i>r</i> »	

Fig. 4.28. Ejercicios que tratan la realización de consonantes en M3 y M4

También en los ejercicios de las combinaciones de consonantes reconocemos ciertas similitudes, como podemos ver en la figura 4.29.: la presencia de ejercicios para practicar [ts], primero, y, en un capítulo más adelante, los ejercicios para practicar otras combinaciones consonánticas. Pero también aquí vemos focos diferentes. M3 llama la atención sobre las diferentes grafías <t(ion), z, tz> correspondientes al sonido [ts] (cap. 1, p. 15: «3 Das z»), luego se practica la diferenciación entre [ts] y [z] (cap. 1, p. 23: «8 Wörter mit z»). No hay ejemplos de [s]. En M4 se enfoca el sonido [ts] (cap. 3, p. 49: ejercicio 1), luego se pasa a la diferenciación de [z] y [ts], [z] y [s], [s, z] : [ts] (cap. 3, p. 49: ejercicio 2). En un tercer paso se practica la pronunciación y la grafía (cap. 3, p. 49: ejercicio 3). Los ejercicios de otras combinaciones de consonantes se basan nuevamente en concepciones diferentes en M3 y M4. En M3 se presentan palabras con combinaciones consonánticas difíciles con hasta tres consonantes seguidas en una sílaba (como *Geschäftspartner*) (cap. 7, p. 124: «2 Konsonantenverbindungen»), en el segundo ejercicio, las combinaciones contienen [r-, tr-, -rk, -rt] o [ʀ] (cap. 7, p. 133: «7 Konsonantenverbindungen mit r»), en M4 se tratan exclusivamente las combinaciones [(ʃ)pr-, (ʃ)tr-, kr-] (cap. 4, p. 65).

Temas	M3	M4
Combinaciones de consonantes		
- Pronunciación de <tz, z, s> y articulación de [ts, z]	Cap. 1, p. 15: «3 Das z» Cap. 1, p. 23: «8 Wörter mit z»	
- Pronunciación de <tz, z, s, ss, ß> y diferenciación de ([ts] : [s] : [z])		Cap. 3, p. 49: «AUSSPRACHE: Die Wortpaare tz – z und s – ss – ß» (ejercicios 1, 2, 3)
- Combinaciones de consonantes (sin especificar)	Cap. 7, p. 124: «2 Konsonantenverbindungen» (Cap. 7, p. 133: «7 Konsonantenverbindungen mit r») ⁴⁹	
- [pr, tr, kr, fpr, ftr]		Cap. 4, p. 65: «AUSSPRACHE: pr – tr – kr – spr – str» (ejercicios 1, 2, 3)

Fig. 4.29. Ejercicios que tratan la realización de combinaciones de consonantes en M3 y M4

4.3.2.3. Aspectos metodológicos

Los aspectos metodológicos analizados son, (1) las tareas más frecuentes en los ejercicios de fonética, (2) la secuenciación de estos ejercicios, (3) la integración de la fonética en los contenidos de gramática y léxico, y (4) el material textual usado en los ejercicios.

⁴⁹ En este ejercicio se practica la distinción [r] : [ʀ]. Por eso lo incluimos aquí solo entre paréntesis, a pesar de que el tema del capítulo, según el índice de contenidos, es «Konsonantenverbindungen» (véase Funk *et al.*, 2007: 7). Consideramos que la dificultad de este ejercicio no reside tanto en la percepción de [r], ni en la articulación de [ʀ] o las combinaciones consonánticas como en la relación entre grafía y pronunciación. Sin embargo no hay ninguna indicación para el docente que le llamara la atención sobre ello.

4.3.2.3.1. Tareas más frecuentes

Como podemos ver en la figura 4.30. y, más detalladamente, en la relación de ejercicios en M3 y M4, las tareas más frecuentes en estos dos métodos son las de escuchar y repetir, y de escuchar y marcar.

<i>Lugar</i>	<i>Tareas</i>	<i>Frecuencia en M3</i>	<i>Frecuencia en M4</i>
1	ESC-REP	15	
	ESC-MAR		11
	ESC-MAR-LEE		2
2	ESC-MAR	12	
	ESC-REP		7
3	LEE	6	3
	ESC-COM		3

Fig. 4.30. Tareas más frecuentes en M3 y M4

En M3 ocupa el primer lugar la tarea de escuchar y repetir (ESC-REP) seguida de la de escuchar y marcar (ESC-MAR). A ellas les siguen los ejercicios de leer en alto (LEE) un texto (diálogo, narración, oraciones sueltas y grupos de palabras). Menos frecuentes, con un índice menor de 3, son los ejercicios de completar palabras o letras (COM), de escuchar-completar (ESC-COM) y de escuchar-repetir-completar (ESC-REP-COM); practicar (PRA)⁵⁰ y escuchar-corregir (ESC-COR)⁵¹. En M4, las tareas más numerosas son las de escuchar-marcar(-leer) (ESC-MAR[-LEE]), seguidas por las de escuchar-repetir (ESC-REP). En tercer lugar encontramos las tareas de escuchar-completar (ESC-COM) y la de leer (LEE). En ocasiones hay otras combinaciones de tareas con una frecuencia inferior a 3 casos, que empiezan por escuchar, secuencias de redactar-dictar o redactar-leer, tareas de leer (-escuchar-corregir), completar, una de dictar un texto, de emparejar, de tararear un ritmo.

⁵⁰ Esta tarea se realizaba de dos formas: a) formar cadenas variando expresiones como «ein schöner Mann – der schöne Mann – hey schöner Mann!; ein schönes Kind –», etc. (véase Funk *et al.*, 2007: 68); b) expresando un deseo: «Ich wünschte, ich hätte mehr Zeit / weniger Hausaufgaben / ...», «Ich wünschte, ich könnte besser Deutsch / schneller lesen ...» (Funk *et al.*, 2007: 82).

⁵¹ Esta tarea consiste en corregir el ejercicio anterior que consistía en marcar el acento o completar palabras.

4.3.2.3.2. Secuenciación

En el apartado 4.1.2 describimos la secuenciación recomendada en la investigación sobre la didáctica de la fonética. Recordamos la división en dos fases: la de audición o percepción y la de pronunciación o producción. Observamos en M3 y M4, en algunos casos, la ausencia de ejercicios de una de las dos fases, y en otros, la secuenciación inversa con ejercicios de la fase de pronunciación que preceden a los de audición.

En los ejercicios de M3 se echan de menos, en ocasiones, tareas de percepción, como por ejemplo marcar la palabra o sílaba acentuada, indicar una subida o bajada de tono, etc. De esta manera se omite la preparación y se presentan **solamente tareas de producción**. Uno de estos casos lo representan los ejercicios de entonación enfática del capítulo 2, que consisten en escuchar dos diálogos y luego leerlos en alto (Funk *et al.*, 2007: 36, 42). No se intercalan tareas de identificación del acento que garantizarían una mejor producción.

Encontramos también ejercicios **solamente de percepción** que se complementarían muy fácilmente con una tarea de pronunciación. En la siguiente figura presentamos el ejemplo del ejercicio 10 de la unidad 4 (Funk *et al.*, 2007: 75). Las tareas consisten en escuchar, marcar, completar y corregir.

10 Adjektivendungen

a) Welches Wort hören Sie? Kreuzen Sie an.

1. nette netter 5. junge jungen
2. 26-jährige 26-jähriger 6. letzte letzten

[...]

b) Ergänzen Sie die Adjektive aus Aufgabe a).

Ein¹ Angestellter wurde schwer verletzt, als er vor den Augen der
.....² Kollegen ein³ Bierglas essen wollte. Man
[...]

c) Hören Sie den Text und überprüfen Sie Ihre Lösung.

(Funk *et al.*, 2007: 75)

Fig. 4.31. Ejercicio secuenciado con tareas exclusivamente de percepción en M3

En ocasiones consideramos que un cambio en la sucesión de una serie de ejercicios podría mejorar la progresión. En M3, por ejemplo en los ejercicios 8a, b, c (Funk *et al.*, 2007: 23) que podemos ver en la siguiente figura, se trata el acento léxico junto a la distinción de [ts] y [z]. El ejercicio 8 a) tiene dos objetivos: la acentuación léxica y la pronunciación de <z>. En tres pasos, se guía al aprendiz hacia la pronunciación de una serie de palabras:

- Paso 1: marcar el acento
- Paso 2: escuchar y corregir
- Paso 3: leer en alto

Observamos que este mismo ejercicio presta apenas atención al segundo objetivo, la articulación de [ts]. Los dos ejercicios parciales que siguen, en cambio, contienen tareas de percepción para entrenar el oído (escuchar-marcar, escuchar-completar) y preparar la producción. Consideramos que un cambio de orden de estos ejercicios, con el de producción al final de los tres, ofrecería una mayor garantía de éxito en los objetivos de aprendizaje.

 **8 Wörter mit z**

4

a) Markieren Sie den Wortakzent. Hören und kontrollieren Sie.
Lesen Sie die Wörter laut.

das Zeitgefühl – der Zeitpunkt – die Freizeit – die Lebenszeit – der Zeitdruck –

[...]

b) Welches Wort hören Sie? Kreuzen Sie an.

1. Zeit seit  3. Zehen sehen 5. zelten selten

[...]

c) z oder s? Hören und ergänzen Sie.

1.u....ammenein 4.icher 7.urück

(Funk *et al.*, 2007: 23)

Fig. 4.32. Tareas de percepción y de producción y progresión de dificultad en M3

También en M4 observamos casos de ejercicios cuyas tareas no siguen el orden recomendado. En la siguiente figura, bajo el título «Die Wortpaare tz-z und s – ss – ß»

(Orth-Chambah, 2007: 49), vemos dos ejercicios con las tareas de escuchar-repetir, y de escuchar-marcar. Siguiendo el orden recomendado esperaríamos primero el ejercicio 2 con las tareas de escuchar y marcar, y, a continuación el ejercicio 1 que exige el dominio de la pronunciación de unas secuencias difíciles.

— AUSSPRACHE: Die Wortpaare tz – z und s – ss – ß —

1 Hören Sie die Sätze und sprechen Sie nach.

1 Wir zelten nur selten.



3 Drei Spatzen haben zusammen Spaß.



5 Es lagen zwei zischende Schlangen zwischen zwei spitzen Steinen und zischten dazwischen.



[...]

2 Welches Wort hören Sie? Markieren Sie.

a s oder z	b s oder ss	c s/ss/ß oder tz/z
1 <input type="checkbox"/> seit <input type="checkbox"/> Zeit	1 <input type="checkbox"/> Riese <input type="checkbox"/> Risse	1 <input type="checkbox"/> Spaß <input type="checkbox"/> Spatz
2 <input type="checkbox"/> selten <input type="checkbox"/> zelten	2 <input type="checkbox"/> Hasen <input type="checkbox"/> hassen	2 <input type="checkbox"/> Wiese <input type="checkbox"/> Witze

(Orth-Chambah *et al.*, 2012: 49)

Fig. 4.33. Tareas de percepción y de producción y progresión de dificultad en M4

Aparte de los casos que acabamos de describir, encontramos otros en los que observamos una progresión muy exigente en las tareas de producción. Consideramos que un grado de dificultad demasiado alto puede generar el fracaso en el objetivo de descubrir y eliminar vicios en los alumnos avanzados de nivel B. Como ejemplo de ello, elegimos los ejercicios de ambos métodos que tratan las combinaciones consonánticas y que representamos en la figura 4.34. M3 presenta dos ejercicios en el mismo capítulo (Funk *et al.*, 2007: 124 y 133). El primero contiene las tareas de escuchar y repetir en la primera parte y, de leer, en la segunda.

 **2 Konsonantenverbindungen – nur keine Hektik! Lassen Sie sich Zeit!**

a) Hören Sie die CD. Sprechen Sie die Wörter zweimal langsam und sehr deutlich, dann einmal schneller.

optisch – technisch – Produkt – Kontakt – weltweit – am wichtigsten – Geschäftspartner – Öffentlichkeit – Entwicklungen

b) Lesen Sie laut.

die wichtigsten Entwicklungen – weltweite geschäftliche Kontakte – ein optisch und technisch perfektes Produkt



(Funk *et al.*, 2007: 124)

Fig. 4.34. Ejercicios de combinaciones consonánticas en M3

El segundo reúne tareas de escuchar y marcar en la primera parte y de escuchar y repetir en la segunda.

 **7 Konsonantenverbindungen mit r**

a) Manchmal hört man das r nicht. Hören Sie die Wörter und markieren Sie die r, die man hören kann.

1. Verkehrskontrolle	5. Erfahrung
2. Auslandserfahrungen	6. Verbindung

[...]

b) Hören Sie die Wörter noch einmal und sprechen Sie nach.

(Funk *et al.*, 2007: 133)

Fig. 4.35. Ejercicios de combinaciones consonánticas con <r> en M3

Como vimos en la figura 4.33., M4 propone una serie de ejercicios que empiezan por la tarea de escuchar y repetir trabalenguas. A esta difícil tarea sigue otra más fácil: escuchar-marcar. El tema de la lección concluye con dos breves textos para dictar al compañero.

— AUSSPRACHE: Die Wortpaare tz – z und s – ss – ß —————

[...]

3 Diktat

Diktieren Sie Ihrer Lernpartnerin / Ihrem Lernpartner Teil 1 oder Teil 2 der Übung.
Wer das Diktat hört und schreibt, schließt das Buch.

1 Wir haben auf unserer Hochzeitsreise in dem schönsten Zimmer übernachtet.
Unser Reiseziel ist Zürich und dann Salzburg.
Wir haben auf dem Campingplatz gezeltet.
Das hat den Kindern Spaß gemacht.
Den Zug haben wir verpasst.



(Orth-Chambah *et al.*, 2012: 49)

Fig. 4.36. Ejercicio 3 del tema de combinaciones consonánticas en M4

La dificultad de estas combinaciones consonánticas reside en su articulación y en la necesidad de superar hábitos de pronunciación de la lengua materna u otras lenguas extranjeras. Por lo tanto requieren una atención especial. Nos parece acertada la selección del tema. Sin embargo, consideramos que la originalidad que entraña el primer ejercicio de las rimas no justifica su posición en primer lugar. La dificultad es superior al ejercicio que le sigue y, por lo tanto, optaríamos por cambiar el orden.

4.3.2.3.3. Integración de contenidos de fonética, gramática y léxico

En diversos ejercicios de M3 y M4 se integran contenidos de fonética con otros de gramática o de léxico. Citaremos tres ejemplos:

- La automatización de construcciones con *Konjunktiv II* se practica junto a la diferenciación entre entonación formal y emocional (Funk *et al.*, 2007: 42⁵²) y las vocales modificadas (Funk *et al.*, 2007: 82⁵³)
- La terminación de los adjetivos junto a las semivocales (Funk *et al.*, 2007: 68⁵⁴ y 75; Orth-Chambah *et al.* 2012: 17⁵⁵)

⁵² El ejercicio incluye tareas de escuchar y repetir oraciones como: «*Kaufen Sie sich vor der Fahrt doch eine Fahrkarte.*» Y, la versión más formal: «*Sie sollten sich vor der Fahrt eine Fahrkarte kaufen.*» (Funk *et al.*, 2007: 42).

⁵³ El ejercicio incluye tareas de leer y practicar oraciones según el modelo: «*Ich wünschte, [...] ich könnte besser Deutsch / schneller lesen ...*» (Funk *et al.*, 2007: 82).

- Las formas de singular y plural de los sustantivos, la formación de palabras, junto a las vocales modificadas se practican en el capítulo 5⁵⁶ (Funk *et al.*, 2007: 91).

Aparte de estos ejemplos, encontramos casos que se prestarían igualmente para integrar diferentes contenidos con la fonética. Sin embargo, se desaprovecha el potencial que ofrecería un ejercicio integrado. Consideramos que uno de estos casos lo representan los ejercicios 1 y 2 de M4 que vimos en la figura 4.19. El tema que se trata es el acento léxico. Para practicarlo, se han elegido los siguientes tres grupos de unidades léxicas: (1) verbos con prefijo separable y no separable, (2) extranjerismos y (3) nombres compuestos. Si nos fijamos en el primero, vemos que las tareas corresponden a dos pasos: el primero, escuchar y marcar el acento; el segundo, leer estas unidades en voz alta. Nuestra experiencia docente nos indica que estas unidades constituyen una fuente de errores gramaticales, incluso en alumnos con nivel avanzado. Con más razón se justificaría alguna tarea más no solo para consolidar la acentuación, sino también para aplicarla y automatizar las construcciones con estos verbos. Se podría ofrecer, por ejemplo, una actividad de práctica mecánica como, la formación de cadenas en las que un alumno elige y pronuncia una unidad de un listado de verbos separables en infinitivo (A: «*einstellen*»), el siguiente forma una oración breve (B: «*Er stellt die Bewerberin ein.*»), el siguiente la cambia al pasado en pretérito perfecto (C: «*Er hat die Bewerberin eingestellt.*»).

En general, observamos un menor grado de integración de contenidos de fonética en M4. Es significativo que los ejercicios se encuentren en una sección aislada y al final del capítulo. Consideramos que una sección de ejercicios de pronunciación podría ser útil al mismo tiempo para automatizar temas de gramática o el uso de unidades léxicas, por ejemplo.

⁵⁴ Los alumnos repiten expresiones como «*Ein schöner Mann*» con las variaciones «*der schöne Mann*», «*Hey, schöner Mann*». El otro ejercicio consiste en tareas de escuchar-discriminar [ə] y [ɐ], completar un texto, volver a escuchar y corregir.

⁵⁵ En el primero de los 3 ejercicios, los alumnos escuchan y completan las terminaciones de los adjetivos de unos grupos de palabras («*Ein gemütlicher Raum. Eine sympathische Lehrerin*», etc.). Luego repiten.

⁵⁶ El ejercicio consiste en la tarea de escuchar y completar las vocales.

4.3.2.3.4. Material textual

En M4 se recurre a menudo⁵⁷ a rimas y trabalenguas para practicar la articulación. Son herramientas documentadas en la didáctica de la fonética (véase, por ejemplo, Dieling/Hirschfeld, 2000: 149-153). Se aplican en la fase avanzada de producción. Como hemos mencionado en otras ocasiones a lo largo de este capítulo, generalmente preceden a estos ejercicios otros de audición, y van seguidas de ejercicios de preparación para la pronunciación. Dependiendo del nivel de los aprendices, los ejercicios de preparación pueden ser más amplios o más escasos. En todo caso, es necesario valorar el momento en el que se introducen.

Otra característica de M4 es el frecuente uso de los pares mínimos. En la didáctica de la pronunciación, este material está especialmente indicado para entrenar el oído. La tarea relacionada principal consiste en escuchar uno de los dos elementos que los compone y marcar el que se oye. Consideramos que pueden ser útiles en los casos que los aprendices ya avanzados muestren fosilizaciones. En M4, este tipo de ejercicio se presenta, sistemáticamente, precedido por un primer ejercicio de producción⁵⁸. Este orden que no sigue las recomendaciones descritas en la didáctica de la fonética (véase apartado 4.1.2.3), quizás podría interpretarse como intento de adaptarse a los objetivos de aprendices avanzados para conseguir una mayor concienciación de la dificultad.

4.3.3. Métodos para alcanzar el nivel de *usuario competente* (C)

Como señalamos al inicio del apartado 4.3., los manuales correspondientes al nivel C1 que nos proponemos analizar forman parte de los métodos *Aspekte* y *Ziel*. El material analizado comprende el LT, LE y LP de ambos. Para referirnos a los materiales analizados del primero utilizaremos la abreviatura «M5», del segundo «M6». En la figura siguiente reunimos las abreviaturas utilizadas con los datos de cada obra.

⁵⁷ En M3 hemos encontrado solo un ejemplo: «3c) *Lesen Sie laut: Der Hund ist froh – ohne Floh [...]*» (Funk, 2008: 158).

⁵⁸ Las tareas que integran estos ejercicios se componen de las siguientes secuencias: Completar-escuchar-repetir (ejercicio 1 en Orth-Chambah, 2012: 17), escuchar-(completar)-repetir (ejercicio 1 en Orth-Chambah, 2012: 33 y 49); leer/dialogar (ejercicio 1 en Orth-Chambah, 2012: 113); leer-escuchar-corregir (ejercicio 1 en Orth-Chambah, 2012: 129).

<i>Abreviatura del método y título</i>	<i>Tomo</i>	<i>Abreviatura del componente</i>	<i>Autor y año de publicación</i>
M5 (<i>Aspekte</i>)	C1	LT	Koithan <i>et al.</i> , 2010
		LE	Koithan <i>et al.</i> , 2013
		LP	Fröhlich, 2010
M6 (<i>Ziel</i>)	C1/1	LT	Dallapiazza <i>et al.</i> , 2010a
		LE	Dallapiazza <i>et al.</i> , 2010b
		LP	Schweller, 2011

Fig. 4.37. Componentes de métodos de nivel C analizados

Como veremos más abajo, los resultados obtenidos del análisis de M5 se reducen a aspectos generales. Por eso, todos los demás datos que presentaremos en los apartados «4.3.3.2. Contenidos» y «4.3.3.3. Aspectos metodológicos» corresponden a M6.

4.3.3.1. Aspectos generales

Dada la ausencia de ejercicios específicos en M5 no hemos podido establecer relación en el tratamiento de la fonética con el otro método de nivel C. Aún así nos llamaron la atención cuatro aspectos de la representación de fonética en M5 que comentaremos a continuación. Después seguiremos con el análisis de M6.

4.3.3.1.1. Los componentes analizados del método *Aspekte* (M5)

El método *Aspekte* está disponible para los niveles B1+, B2 y C1. El material correspondiente al nivel C1 se compone de un LT y un LE con CD, que contienen archivos audio y de texto, así como de un DVD. La transcripción de los audios se encuentra en los anexos del LE. El LP incluye la descripción de los ejercicios e

indicaciones para el examen de alemán C1 del Instituto Goethe. En el sitio web del método *Aspekte*⁵⁹ se encuentra material adicional para el aprendiz y para el docente.

En cuanto a este método, nos llamó la atención la información que encontramos en el folleto publicitario: «Niveaustufengerechte Ausspracheschulung mit wertvollen Tipps».

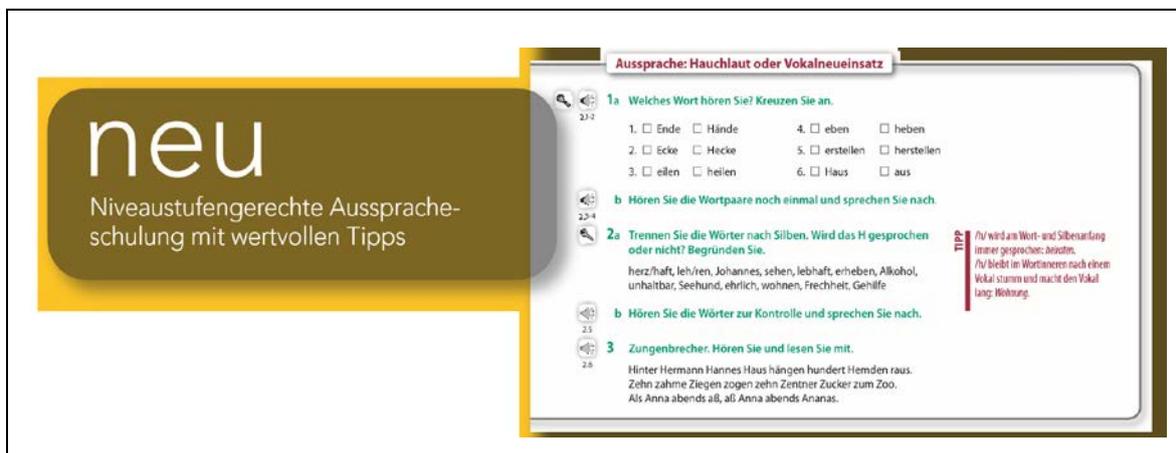


Fig. 4.38. Información sobre contenidos de fonética en el folleto del método *Aspekte*⁶⁰

Debemos insistir, sin embargo, en que el tratamiento de contenidos fonéticos, en los materiales correspondientes al nivel C1, es prácticamente inexistente.

Por otro lado, encontramos numeroso material para fomentar la comprensión y expresión oral. En la selección del material se tuvieron en cuenta diferentes facetas del lenguaje no estándar como, por ejemplo, elementos coloquiales, dialectos, oraciones elípticas en el lenguaje oral (véase Fröhlich, 2010: 12).

4.3.3.1.1.1. Lenguaje coloquial

Se encuentran grabaciones en lenguaje coloquial con expresiones elípticas e idiomáticas como por ejemplo: «*Wahnsinn ... Ja, also ... das Alter von Michael. Ja, wenn man [...]*» (Koithan et al. 2013: 141); con elementos dialectales y sinalefas «*Wie meinstest du denn jetzt?*» (Koithan et al. 2013: 141). En la figura 4.39. presentamos la transcripción

⁵⁹ http://www.klett-sprachen.de/aspekte/r-1/14#reiter=mediathek&dl_niveau_str=C1

⁶⁰ Disponible en: http://www.klett.cz/userfiles/file/aspekte-Neu_Prospekt-Online.pdf (último acceso, 10-12-15).

correspondiente a los ejercicios en el LT (véase figura 4.40.) y el LE (véase figura 4.41.).

Dialog 2

- Also das Alter vom Michael ... wie alt bist du eigentlich?
- Rat mal ...
- Weiß nicht, los, sag schon ...
- 55.
- Echt? Nee, jetzt mal ehrlich.
- Ja, ehrlich. 55. Soll ich dir meinen Pass zeigen?
- Wahnsinn ... Ja, also ... das Alter von Michael. Ja, wenn man so fit ist wie er, ist das bestimmt super. Man kann alles machen, hat schon eine Position im Beruf. Die Kinder sind schon groß. Ja, das ist dann bestimmt so eine Zeit, in der man noch mal richtig Gas gibt.
- Wie meinst du das denn jetzt?
- Ich wär manchmal froh, wenn ich nicht noch mein Studium, Familie und so vor mir hätte. Das kann doch voll stressig werden. Für den Sport hat man dann bestimmt kaum noch Zeit. Aber mit 55 ... da kann man wieder richtig was für sich selbst machen. Man ist dann auch noch kein Tattergreis. Gebrechlich und vergesslich und so. Ja, ... stell ich mir gut vor. Naja, aber eben nur, wenn ich dann auch noch fit bin.

(Koithan *et al.* 2013: 141)

Fig. 4.39. Transcripción de un diálogo con elementos del lenguaje coloquial en M5

Los ejercicios correspondientes consisten, tanto en el LT como en el LE, en tareas para asegurar la comprensión y expresión oral. Sin embargo, prescinden de información sobre variedades fonéticas.

1.10

2a Gemischtes Doppel. Hören Sie die Aussagen von jüngeren und älteren Menschen. Beide versetzen sich in das Alter ihrer Gesprächspartner. Von welchen Erlebnissen und Vorstellungen berichten sie?



Konstanze (72) mit Enkel Moritz (17)



Trainer Michael (55) mit Katarina (21)



Radioreporter Erwin (70) im Gespräch mit Fritz (20) und Lena (14)

► 2 **b Welche Aussagen haben Sie nicht erwartet?**

► 3 **c Wenn Sie sich für einen Tag ein anderes Alter aussuchen könnten: Welches Alter würden Sie wählen? Warum?**

(Koithan *et al.* 2010: 16)

Fig. 4.40. Ejercicios sobre un diálogo en lenguaje coloquial en el LT de M5

La transcripción que presentamos en la figura 4.39. corresponde a la segunda foto del ejercicio 2a que reproducimos en la figura 4.40. Como vemos en la figura siguiente, en el LE se amplía la oferta de ejercicios sobre el mismo audio, sin embargo, no pasa más allá de la comprensión de un texto oral en lenguaje coloquial.

 2 Hören Sie noch einmal die Gespräche zu Aufgabe 2a im Lehrbuch. In welchem Gespräch wird das gesagt? Kreuzen Sie an.

	1	2	3
1. Ab einem bestimmten Alter bietet das Leben nichts Spannendes mehr.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Als junger Mensch begeistert man sich für seine Träume.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Auslandsaufenthalte sind ein Ziel für die eigene Zukunft.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Der Mensch sollte sich Zeit nehmen, um die schönen Dinge zu genießen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Die Eltern fanden, dass Frauen nicht aufs Gymnasium gehen sollten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Es ist wichtig, Themen von verschiedenen Standpunkten aus zu betrachten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Um große Ziele zu erreichen, reicht Ehrgeiz allein nicht aus.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Es ist unvorstellbar, über Jahrzehnte immer nur das Gleiche zu machen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Es ist erstrebenswert, in der Zukunft eine Familie zu haben.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Es liegt an einem selbst, ob man etwas Neues suchen und finden will.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Wer jung ist, soll vieles hinterfragen, aber auch das Positive sehen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Unzufriedenheit kann entstehen, wenn andere für einen entscheiden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Wenn es einem gut geht, kann das Alter voller Aktivität sein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Ältersein ist schön, wenn man beruflich und privat schon etwas erreicht hat.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(Koithan *et al.* 2013:14)

Fig. 4.41. Ejercicios sobre un diálogo en lenguaje coloquial en el LE de M5

4.3.3.1.1.2. Dialectos

Entre los ejemplos de material auditivo, encontramos también breves grabaciones que expresan manifestaciones dialectales.

5 Es klingt ja oft so'n bisschen ruppig, wie die Leute quatschn. Da können dann die, die nicht so vertraut damit sind, ganz schön schnell beleidigt sein. Momentan wohne ick ja nicht in Berlin. Aber zu Hause quatsch ick eigentlich immer so. Aber auch nur in bestimmten Situationen, beim Shoppen oder wenn ick weggehe oder so. In der Uni, da quatsch ick natürlich immer Hochdeutsch.

7 I red gern und oft im Dialekt, a im Büro. Wann i allerdings mit Leit zum do habe, die betont Hochdeutsch redn, da bemüh ich mich halt, a so zu redn. I find das asche, dass Dialekte insgesamt wieder besser angesehn san und wieder an höheren Stellenwert ham.

(Koithan *et al.* 2013: 147)

Fig. 4.6. Transcripción de unas grabaciones en dialecto en M5

Los ejercicios tratan los conocimientos culturales y la comprensión oral, en ningún momento se hace referencia a características de las variedades dialectales.

1a Welche deutschen Dialekte kennen Sie? Haben Sie sich schon einmal in einer deutschsprachigen Region aufgehalten, wo ein Dialekt gesprochen wird? Wie gut haben Sie diesen Dialekt verstanden?

1.24

b Hören Sie einige Dialektbeispiele. Wo werden diese Dialekte gesprochen? Schreiben Sie die Zahl an die entsprechende Stelle.

c Was sagen die Personen zu ihrem Dialekt? Hören Sie noch einmal und notieren Sie.

1. spricht Dialekt nur in der Familie 2. ...

TEL C

2a Lesen Sie einen Text zum Thema „Dialekte“ und die Aussagen 1–8 dazu. Markieren Sie bei jeder Aussage, ob sie mit dem Text übereinstimmt (a), nicht mit dem Text übereinstimmt (b) oder ob zu dieser Aussage nichts im Text steht (c).

(Koithan *et al.* 2010: 48)

Fig. 4.42. Ejercicio sobre dialectos en M5

4.3.3.1.1.3. Anglicismos

Aparte del material con formas dialectales y lenguaje coloquial, hay numerosos ejemplos en lenguaje estándar. Entre ellos se encuentran audios que contienen acrónimos y, especialmente, anglicismos. Se trata de elementos claramente frecuentes en determinados ámbitos, como por ejemplo el laboral.

Abschnitt 3

Nun erfordert ja nicht jede Position dieselben Kompetenzen im selben Ausmaß, wie es die Stellenanzeigen suggerieren. Da soll immer jeder teamfähig und kommunikationsstark sein, egal ob Vertriebsingenieur, PR-Manager oder IT-Spezialist. Am Ende der Anzeige heißt es dann gern noch: „Eigeninitiative, Flexibilität und Belastbarkeit runden Ihr Profil ab.“

Ja, Sie haben recht. Die Gleichförmigkeit der Ausschreibungen weist auf einen Widerspruch hin. Einer-

(Koithan *et al.* 2013: 144)

Fig. 4.43. Transcripción de un diálogo en lenguaje formal con presencia de anglicismos en M5

El contexto del ejemplo de la figura 4.43 es una entrevista con una psicóloga laboral, transmitida por la radio, en la que se trata la importancia de determinadas destrezas en la

vida laboral. En este tema concreto como en todo el ámbito laboral destaca, a nivel léxico, el uso de anglicismos que al hispanohablante no necesariamente resultan familiares. No se trata solamente de comprender estas unidades, sino también de reconocerlas fonéticamente y saber pronunciarlas. Reproducimos aquí todos los ejercicios relacionados con el diálogo para mostrar que ninguno hace referencia a esta dificultad.

- 3a Beim Hören eines Radiointerviews sollen Sie Notizen zu wichtigen Informationen machen. Sammeln Sie zuerst gemeinsam im Kurs, wie man am besten Notizen macht.

1.14

- b Sie hören ein Radiointerview zum Thema „Soft Skills“ in drei Abschnitten. Ergänzen Sie die Informationen und vergleichen Sie Ihre Notizen nach jedem Abschnitt mit Ihrem Nachbarn / Ihrer Nachbarin.

Abschnitt 1:

In Stellenanzeigen häufig geforderte Soft Skills:

Zahl der Unternehmen, die Soft Skills für wichtig halten:

[...]

Abschnitt 3:

Problem beim Umgang mit Soft Skills:

1.14

- c Hören Sie das Interview noch einmal und ergänzen Sie fehlende Informationen.
- d Welche Soft Skills haben in Ihrem Land eine große Bedeutung?
- e Welche Soft Skills sind in Ihrem Beruf/Traumberuf wichtig und warum?



(Koithan *et al.* 2010: 32s.)

Fig. 4.44. Ejercicio sobre un diálogo en lenguaje formal con presencia de anglicismos en M5

4.3.3.1.1.4. Evaluación de la pronunciación

A pesar de no ofrecer ejercicios de fonética, es interesante señalar que la pronunciación es objeto de evaluación en diferentes lugares. En un ejercicio del LE, una de las tareas consiste en valorar, entre otros, el grado de corrección de la pronunciación del compañero que hace una pequeña presentación. La pregunta que se debe contestar es «*Ist die Sprache korrekt (Grammatik, Aussprache)?*».

d Proben Sie Ihre Vorträge zu zweit. Eine Person spricht, die andere macht Notizen zu folgenden Fragen:

- Ist der Vortrag verständlich?
- Ist der Vortrag ausführlich genug (Zeit, Inhalt)?
- Sprechen Sie flüssig (Sprechtempo, Übergänge)?
- Ist die Sprache korrekt (Grammatik, Aussprache)?
- Ist das Tempo zu langsam/schnell?
- Sind die Worte gut gewählt (Varianten, Wiederholungen, Phrasen)?



(Koithan *et al.* 2013: 16)

Fig. 4.45. Ejercicio de valorar las destrezas de producción oral de un compañero en M5

Se presupone que el compañero es capaz de percibir inadecuaciones fonéticas y que es consciente de cuál sería la pronunciación correcta.

También en los ejercicios de autoevaluación encontramos referencias a criterios relacionados con la fonética, aunque sea en un sentido más amplio: la comprensión de variedades dialectales «*Ich kann ... [...] Gespräche [...] verstehen, auch wenn nicht unbedingt Standardsprache gesprochen wird*» (Koithan *et al.*, 2013: 17). Uno de los elementos fundamentales para garantizar la comprensión oral de textos dialectales sería, sin embargo, el tratamiento de las variedades fonéticas en los dialectos, tema que no vemos reflejado en los ejercicios.

4.3.3.1.2. Los componentes analizados del método *Ziel* (M6)

M6 se compone de LT, LE, con CD, como elementos centrales. El alumno dispone, además, de ejercicios en línea⁶¹. El profesor tiene a su disposición el LP junto con otros materiales digitales (CD, DVD de vídeos con ejercicios) y en línea (hojas de ejercicios, tests, archivos audio del LT). El método *Ziel* está, actualmente, disponible para los niveles B1+, B2 y C1.

⁶¹ Los ejercicios en línea, correspondientes a M6 están disponibles en: <https://www.hueber.de/shared/uebungen/ziel/> (último acceso, 05-010-15).

4.3.3.1.2.1. Ubicación y localización de los ejercicios de fonética

En la información metodológico-didáctica sobre el trabajo con el LE de M6 podemos leer: «Einige PHONETIK-Übungen bieten ausgewählte Aufgaben zur Intonation». (Schweller, 2011: 5). Sin embargo, no se entra en detalles sobre la ubicación de estos ejercicios. De hecho, observamos que no hay una sección específica donde se integren. En el primer capítulo, un ejercicio se encuentra en la sección B y otro en E; en el segundo capítulo hay solo un ejercicio en la sección C; en el tercero, de nuevo encontramos dos ejercicios, uno de ellos en la sección C y el otro en la D, etc. En el LT se remite mediante la etiqueta «PHONETIK» a estos ejercicios del LE. Como podemos ver en la figura 4.46, estas remisiones se encuentran en el margen lateral exterior y están dispuestas sobre un fondo con letra W en tamaño grande y de color amarillo. Sobre el mismo fondo, encontramos también llamadas a otro tipo de ejercicios con las etiquetas «WORTSCHATZ» y «TEXTE BAUEN». Encima de la indicación del ejercicio de fonética encontramos, en nuestro ejemplo, una referencia a los ejercicios de gramática. Además, vemos las letras «AB» con los números «13-16» que se refieren al conjunto de los ejercicios 13 a 16 del LE relacionados con los ejercicios B4 del LT. Echamos de menos la indicación de página, ya que la numeración de ejercicios empieza en cada capítulo y puede dificultar la localización de los ejercicios indicados.

den Kopf zur Seite legen ■ die Stirn in Falten legen / runzeln ■ die Augen zusammenkneifen ■
 die Augenbrauen nach unten/oben ziehen ■ die Nase rümpfen ■ das Kinn vorschieben ■
 die Mundwinkel hochziehen ■ die Lippen spitzen ■ die Oberlippe hochziehen ■ die Unterlippe vorschieben ■
 die Schultern heben ■ die Hände in die Hüften stemmen ■ den Mund verziehen / aufreißen ■
 die Augen halb schließen ■ die Hände nach vorn strecken ■ ...

Die Person zieht die Schultern nach oben. Das ist doch ... auf Bild ..., oder?

AB 10-12 WORTSCHATZ 10, 11
 TEXTE BAUEN 12

B4 Die Personen auf den Fotos haben auf verschiedene Fragen geantwortet – allerdings ohne Worte!

a Lesen Sie die Fragen auf Seite 144 und ordnen Sie zu: Welches Foto passt zu welcher Frage?

Frage	1	2	3	4	5	6	7	8
Foto								

b Vergleichen Sie anschließend mit der Lösung auf Seite 143. Was war für Sie offensichtlich? Was hat Sie überrascht?

c Spielen Sie jetzt zu zweit oder in Kleingruppen und probieren Sie „eigene Antworten“ auf die Fragen auf Seite 144 aus. Aber bitte ohne Worte!

Fragen mit Angaben
 GRAMMATIK 13-15

AB 13-16
 PHONETIK 16

(Dellapiazza, 2010a: 13)

Fig. 4.46. Ejercicio del LT con referencia a los ejercicios correspondientes del LE de M6

Siguiendo la remisión del LT podemos llegar al ejercicio que reproducimos en la siguiente figura. Del título se desprende que el contenido de este ejercicio es «Satzmelodie in Fragesätzen».

PHONETIK: Satzmelodie in Fragesätzen → zu Kursbuch Seite 13

16 a Lesen und hören Sie die Varianten. Sprechen Sie nach.

2

1 Haben Sie heute schon gelacht	<input type="checkbox"/>
2 Du bist schon vierzig	<input type="checkbox"/> ↗ <input type="checkbox"/>
3 Wann sind Sie heute aufgestanden	<input type="checkbox"/> ↘
4 Und Sie sind gerade mit der Sanierung der Firma beschäftigt	<input type="checkbox"/>
5 Gehen wir jetzt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Schön ist, was gefällt	<input type="checkbox"/>
7 Und du rufst jetzt bei Peter an	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8 Was fehlt dir zum Glück	<input type="checkbox"/>
9 Marie und Tobi gehen ins Fitnessstudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10 Die gehen ins Fitnessstudio	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

b Frage oder Aussage? Ergänzen Sie die Satzzeichen in a. Ergänzen Sie dann die Pfeile: Geht die Stimme nach oben (↗) oder nach unten (↘)? (Achten Sie auf die Varianten.)

c Welche Aussage ist richtig? Kreuzen Sie an.

1 Die Stimme geht nach oben bei
 Ja-/Nein-Fragen. W-Fragen. Aussagesätzen. Aussagesätzen, die eine Frage ausdrücken sollen.

2 Die Stimme geht nach unten bei
 Ja-/Nein-Fragen. W-Fragen. Aussagesätzen. Aussagesätzen, die eine Frage ausdrücken sollen.

(Dellapiazza, 2010b: 14)

Fig. 4.47. Ejercicio 16 del LE, correspondiente a la remisión del LT

En la información sobre la fonética en M6 solo se hace referencia a los ejercicios etiquetados con la marca «PHONETIK» en el LE. Podríamos deducir que en el LT no existen ejercicios de fonética. De hecho, observamos que en el ejercicio B4 de la figura 11 no se trata ningún tema de fonética a pesar de la remisión. Sin embargo, encontramos también aquí ejercicios que por su contenido parecen ofrecerse para desarrollar destrezas fonéticas del aprendiz. En el primero y el cuarto capítulo del LT, por ejemplo,

encontramos ejercicios con contenido de fonética en la sección «Fokus Sprache». Se trata de un apartado que se intercala, ocasionalmente, entre un módulo y otro del mismo capítulo y que reúne información y una serie de ejercicios de repaso y de profundización en diferentes temas del lenguaje oral y escrito (Schweller, 2011: 5). Allí, en el capítulo 1, se trata la diferenciación de oraciones interrogativas, exclamativas y enunciativas por medio de la entonación. Las tareas son de reflexión, audición y, finalmente, de deducción (Dallapiazza *et al.* 2010a: 14). Otros ejercicios, principalmente con tareas de comprensión y expresión oral, se encuentran, además, repartidos a lo largo de los diferentes módulos y capítulos⁶². De manera parecida al material que encontramos en M5, la selección del material muestra diferentes facetas del lenguaje no estándar.

Es evidente que la ubicación asistemática de los ejercicios con contenido fonético dificulta su localización. Por lo tanto, el registro que se encuentra en nuestro anexo 4.6 no puede ser del todo exhaustivo. Sin embargo reúne todos los ejercicios marcados de fonética del LE junto a aquellos del LT que se encuentran cerca de las remisiones a ellos (por ejemplo: ejercicios 27 «PHONETIK: Aussprache Anglizismen», en Dallapiazza *et al.* 2010b: 73 y «E Der letzte Schrei: Silent Dating», en Dallapiazza *et al.* 2010a: 18-19). Además, hemos incluido algunos otros del LT en los que se distingue claramente un contenido fonético (por ejemplo los ejercicios de la sección «Fokus Sprache: gesprochene Sprache – typische Verschleifungen im Kontext», en Dallapiazza *et al.* 2010a: 20 o los de la sección «Fokus Sprache: die Stelle vor dem Verb im Kontext» que trata el acento oracional, en Dallapiazza *et al.* 2010a: 77).

4.3.3.1.2.2. Información conceptual de apoyo para el docente

El LP proporciona escasa información relacionada con la fonética. En general, estas informaciones se encuentran en un apartado que empieza con la palabra «Hinweis» en negrita.

⁶² Por ejemplo: realizar un debate en lenguaje coloquial utilizando expresiones como «*Wem's nicht gefällt*», etc. con sinalefas (Dallapiazza *et al.*, 2010: 56).

Hinweis: Wenn die TN Schwierigkeiten mit authentischer Intonation haben, können Sie folgende Übung im Arbeitsbuch dazwischenschalten, bei wenig verfügbarer Kurszeit auch lediglich 34a. Danach sollen die TN die Sprechblasen aus Aufgabe E1 noch einmal lesen. Sicher intonieren sie dann besser.

◁ Arbeitsbuch, S. 80 / Übung 34: Gelebte Sprache (spontane Reaktionen)

(Schweller, 2011: 42)

Fig. 4.48. Ejemplo de información fonética para el docente en el LP de M6

La información referente a la fonética la encontramos, sin embargo, también de forma ocasional, en la descripción de los ejercicios (por ejemplo, Schweller, 2011: 11; 40) El contenido de esta información es variado:

- Reproducimos la llamada de atención sobre posibles dificultades y la diversificación:

Wenn die TN Schwierigkeiten mit authentischer Intonation haben, können Sie folgende Übung im Arbeitsbuch dazwischenschalten [...]. (Schweller, 2011: 42)

Aparte de este tipo de información encontramos también

- Recomendaciones metodológicas acerca de la realización de un ejercicio. Por ejemplo:

Bitten Sie die TN, deutlich zu intonieren (Schweller, 2011: 11)

- Explicaciones e información sobre fenómenos del alemán oral que afectan a la fonética. Dos ejemplos:

Oft ist der Tonfall, wie etwas gesagt wird, entscheidend, nicht die Wörter allein (Schweller, 2011: 40)

Hinweis: Je nachdem, ob und wo Sie in Deutschland unterrichten, unterscheidet sich die gesprochene Sprache möglicherweise gewaltig von der geschriebenen Sprache. Dies kann ein Problem auch für den fortgeschrittenen Lerner darstellen und zu Frustrationen führen (Schweller, 2011: 18)

Echamos de menos, sin embargo, información específica sobre prosodia que podría resultar menos obvia que las indicaciones que acabamos de citar y ayudaría al docente a focalizar posibles dudas y/o dificultades de entonación. Podemos citar al respecto, por

ejemplo, la entonación y la acentuación en oraciones con partículas modales, tema que se trata en la sección C del capítulo 2. El LP menciona el importante papel de las partículas de lenguaje oral en cuanto al significado del mensaje. Prescinde, sin embargo, de cualquier explicación sobre la función y las consecuencias entonativas de estas partículas. Se trata de un tema especialmente delicado para aprendices con hábitos de ritmo isosilábico (como son los hispanohablantes). La inclusión de las partículas *doch*, *ja* (*von vornherein*) (por ejemplo, «*Die ganze Sache hatte doch einen Haken*»; «*Hier gibt es ja keine Alternativen*», Schweller, 2011: 123, Track 16) puede, no solo generar dudas sobre el lugar de la acentuación oracional, sino también dificultades en cuanto a la realización rítmica, en general.

4.3.3.1.2.3. Información formal para el aprendiz

Encontramos algún ejercicio diseñado para la adquisición de conocimiento formal a través de una metodología deductiva en el LT. En el ejercicio LT 14: 1e «*Was ist für die gesprochene Sprache richtig*», por ejemplo, se conduce al aprendiz a descubrir el papel de la entonación para la correcta interpretación del enunciado⁶³.

Otro ejemplo que contribuye a la adquisición de conocimiento formal se encuentra en relación con las sinalefas. En el ejercicio LT 20: 2 «*Um welche Phänomene der Verschleifungen handelt es sich [...]?*» se presenta un listado de fenómenos (por ejemplo: «*Verkürzung von 'es'*») que se observan en la escucha de una serie de oraciones con y sin sinalefa (Dallapiazza *et al.* 2010a: 20). Al final se presenta la explicación:

Verschleifungen kommen sowohl im Hochdeutschen als auch in der Alltagssprache vor. Verschleifungen sind für die gesprochene Sprache typisch. In der Umgangssprache können sie stärker ausgeprägt sein. Verschleifungen können sich mit Elementen der Dialektsprache vermischen. Das erschwert manchmal das Verstehen. (Dallapiazza *et al.* 2010: 20).

En las páginas finales del capítulo que contienen el resumen de gramática, se insiste sobre el fenómeno y se repiten las reglas que ya se observaron en un ejercicio anterior (Dallapiazza *et al.* 2010a: 20).

⁶³ A través de la lectura de oraciones como «*Du hast das gemacht, weil du Conny getroffen hast*», los aprendices descubren que el sentido afirmativa o interrogativo se determina por la entonación, no por la forma.

Verschleifungen

Verschleifungen, also das Weglassen bzw. das Verbinden von Lauten, kommen in der gesprochenen Sprache häufig vor. Sie sind in der Umgangssprache häufiger als im Hochdeutschen. Dafür gibt es einige Regeln.

- 'n Verschleifung von **denn** oder von **ein / einen**
- 'ne Verschleifung von **eine**
- is Verschleifung von **ist**
- isse Verschleifung von **ist sie**
- 's /s' Verschleifung von **es**

(Dallapiazza *et al.* 2010a: 23)

Fig. 4.49. Ejemplo de información fonético-gramatical para el aprendiz en M6

En general, el método apenas ofrece información o ejercicios que contribuyan a la adquisición de conocimientos formales.

4.3.3.2. Contenidos

En el LP encontramos la siguiente información sobre la fonética en M6:

PHONETIK: Hier werden keine Einzellaute mehr trainiert. Vielmehr geht es um die richtige Intonation, die typische Satzmelodie oder Phänomene der gelebten Sprache. (Schweller, 2011: 82).

Los ejercicios de fonética se refieren, por lo tanto, exclusivamente, a fenómenos suprasegmentales. Coincidimos plenamente con Hirschfeld (1997: 25) en que esta selección, que excluye categóricamente los elementos segmentales, no corresponde a las necesidades de la mayoría de los aprendices avanzados.

Während im Anfängerunterricht die Grundlagen für die Entwicklung von Aussprachefertigkeiten gelegt werden (sollten!) – also die Akzent- und Melodiestructuren, die Laute und Lautverbindungen einzuführen sind, geht es auf der Fortgeschrittenenstufe darum, Kenntnisse und Fertigkeiten zu sichern, zu festigen, zu verbessern und zu vervollkommen. In der Praxis muß man allerdings meist feststellen, daß diese Grundlagen fehlen, daß phonetische Fehler in der Grundstufe nicht beseitigt wurden und sich oft sogar automatisiert haben. (Hirschfeld, 1997: 25)

En cuanto a los temas tratados, se nombran estos tres: «richtige Satzintonation», «typische Satzmelodie» y «Phänomene der gelebten Sprache». El índice del LT contiene los contenidos de gramática y las actividades comunicativas de la lengua de

cada capítulo, pero no hay referencia a la fonética. De modo que, para establecer un listado de contenidos sobre fonética más detallado hemos recurrido, en primer lugar, a los títulos de los ejercicios que llevan la marca «PHONETIK».

<i>Capítulo</i>	<i>Página/ejercicio</i>	<i>Título («PHONETIK: [...]»)</i>
1	14/16	Satzmelodie
1	27/36	Aussprache: Anglizismen
1	30/43	Verschleifungen
2	46/26	<i>doch</i> und <i>ja</i>
3	73/19	Spontane Reaktionen
3	78/28	Nützliche Ausdrücke mit <i>es</i>
3	81/35	Spontane Reaktionen
5	119/4	[sin título]
5	135/31	Nützliche Ausdrücke aus dem Lied
6	160/34	[sin título]

Fig. 4.50. Distribución de los ejercicios de fonética en el LE de M6

Descubrimos, sin embargo, que no todos estos ejercicios llevan título⁶⁴ y que algunos llevan un título que no hace referencia a un tema de la fonética concreto⁶⁵. Por ello, la relación de contenidos fonéticos a partir de los títulos de los ejercicios específicos se reduce a los siguientes tres:

- Patrón melódico en oraciones interrogativas⁶⁶
- Pronunciación de anglicismos⁶⁷
- Sinalefas⁶⁸

⁶⁴ Por ejemplo el ejercicio 4 en Dallapiazza *et al.* 2010b: 119 o el ejercicio 34 en Dallapiazza *et al.* 2010b: 160. En ambos casos encontramos la marca «PHONETIK» y le siguen los enunciados «Hören Sie die Sätze und sprechen Sie sie nach.» y «Lesen und hören Sie die folgenden Sätze und sprechen Sie sie nach.»).

⁶⁵ Por ejemplo «PHONETIK: doch und ja» (Dallapiazza *et al.*, 2010b: 46), «PHONETIK: spontane Reaktionen» (Dallapiazza *et al.*, 2010b: 73) o «PHONETIK: nützliche Ausdrücke aus dem Lied» (Dallapiazza *et al.*, 2010b: 135).

⁶⁶ Véase Dallapiazza *et al.* 2010b: 14.

⁶⁷ Véase Dallapiazza *et al.* 2010b: 27.

⁶⁸ Véase Dallapiazza *et al.* 2010b: 30.

En cambio, podemos señalar que, a partir de un análisis más exhaustivo de los ejercicios, especialmente los que contienen la marca «PHONETIK», pero también de los ejercicios del LT con remisión a aquellos, se podrían ver reflejados dos contenidos más: las variedades emocionales y la variación sintáctica con cambio de acento oracional. En la siguiente relación presentamos el conjunto de ellos con la indicación del capítulo en el que se trata cada uno.

<i>Contenidos</i>	<i>Capítulo</i>
• Anglicismos	1
• Patrón melódico en oraciones interrogativas	1
• Variedades coloquiales (las sinalefas)	1, 3, 5
• Variedades emocionales	2, 3, 6
• Variación sintáctica y acento oracional	4

Fig. 4.51. *Distribución de los contenidos fonéticos en M6*

Vemos cómo las variedades emocionales y coloquiales tienen un claro protagonismo entre los demás temas. El acento y ritmo, especialmente en oraciones con partículas modales, es otro tema que aparece en más de un capítulo. Más al margen quedan los patrones entonativos de la pregunta y la afirmación, así como el fenómeno de las sinalefas y la pronunciación de anglicismos.

A diferencia de como hicimos en los apartados anteriores, debido al hecho de que los contenidos en el nivel C se limitan al plano suprasegmental, prescindiremos aquí de una tabla que incluya los tres bloques de contenidos (aspectos generales, plano suprasegmental y plano segmental). Presentaremos y comentaremos, sin embargo, una tabla sinóptica de la distribución de contenidos de los seis métodos en cada uno de estos bloques en el apartado 4.4.2.

4.3.3.3. Aspectos metodológicos

En este apartado reunimos, primero, los resultados obtenidos del análisis de material textual y de las tareas de los ejercicios de M6. En la segunda parte detallaremos los aspectos de integración de contenidos de fonética, de gramática y de léxico.

4.3.3.3.1. Material textual y tareas

En todos los ejercicios de fonética del LE de M6, salvo los del capítulo 1, el método aplicado es el de escuchar un texto, que consiste en oraciones sueltas, y de repetirlo. Lo que varía es la presencia o ausencia de la transcripción que se lee a la vez que se escucha el audio. En ocasiones, parte de estas oraciones se han extraído de otro ejercicio anterior. Esta metodología contrasta con la que encontramos en el capítulo 1. En el ejercicio 16 (Dallapiazza *et al.* 2010b: 14) hay secuenciación y variedad de tareas. Encontramos ejercicios auditivos de preparación⁶⁹ a través de las tareas de escuchar leyendo el texto del audio y de distinguir los patrones melódicos ascendente y descendente, seguidas por un ejercicio de pronunciación simple, la repetición, y, finalmente, un ejercicio de adquisición de conocimiento formal mediante la reflexión y deducción de la regla. Sorprende que esta metodología tan exhaustiva no tenga continuidad a lo largo de los demás capítulos y que se aplique solo con el tema de los patrones melódicos, pero no con otros temas sobre prosodia que podrían plantear tantas o más dificultades a diferentes grupos de aprendices.

Como ya dijimos anteriormente, no solo en el LE, sino también en el LT encontramos contenidos relativos a la fonética, aunque no se haga referencia a ello en la introducción al método, en el LP (Schweller, 2011: 4s.). Es sobre todo en el capítulo 1 donde se encuentran los materiales más específicos de fonética. En varios ejercicios se reparten tareas de audición: inmersión en el lenguaje coloquial oral (ejercicio E2, p. 18; E3, p. 19), escuchar y distinguir patrones melódicos (ejercicio 1, p. 14), tareas de pronunciación aplicada: dialogar en parejas (ejercicio E1, p. 18) y tareas de reflexión (ejercicio 2, p. 14). En los capítulos siguientes se ofrecen ejercicios de diálogo en parejas (E1, p. 18), de debate (E2, p. 19; C3, p. 34; E1, p. 56; D4c, p. 111), de presentación (Dc, p. 54), de juego de rol (C3, p. 53) que podemos considerar una oferta para practicar la aplicación de destrezas de la fonética.

Comparando los tipos de tareas predominantes en los ejercicios que se ofrecen en los dos componentes de M6 (LE y LT), se desprende que el LE, con los ejercicios de fonética específicos, ofrece una herramienta de preparación para los ejercicios del LT

⁶⁹ Seguimos la tipología que habíamos presentado en el apartado 4.2. que está basada en Dieling/Hirschfeld (2000: 47-62). Allí se distinguen, por un lado, los ejercicios de audición que se dividen en ejercicios auditivos de preparación y de aplicación y, por otro, los de pronunciación, que comprenden ejercicios iniciales de pronunciación y ejercicios de pronunciación avanzada.

que contienen tareas de aplicación. En esta constelación podemos ver una relación de dificultad progresiva en la que el LT exige un mayor nivel de destrezas que se fomenta en el LE. Pondremos un ejemplo. El ejercicio C3 del capítulo 2 se basa en la lectura de un pasaje de una narración de Stefan Zweig. La tarea consiste en un debate sobre la lectura. En este debate se deben usar partículas características de la oralidad como *ehrlich gesagt* («ich habe mir ehrlich gesagt etwas anderes vorgestellt»), *eher* («ich bin eher enttäuscht über ...») y las partículas modales *doch* y *ja*.

C3 In Zeile 41/42 steht: „Dieser fremde Mensch, Ellen, dieser Mann hat eine gefährliche Minute lang mein ganzes Leben in Händen gehabt.“ Lesen Sie auf Seite 127, was damals passiert ist.

1 Entspricht die Grundidee der Erzählung Ihren Vermutungen aus C1?

Ich habe mir ehrlich gesagt etwas anderes vorgestellt: ... ■ ..., dass ... etwas wirklich Schlimmes / ... getan hat. ■ ... jemand etwas Dramatisches / ... erlebt hat. ■ ... jemand am Ende mit ... bezahlt hat. ■ Ich bin eher enttäuscht über ... ■ Ich habe mir etwas Ähnliches / ... gedacht. ■ Auf diesen Gedanken / Auf so eine Geschichte / ... wäre ich nie gekommen.

2 Könnte die Geschichte Ihrer Ansicht nach auch heutzutage passieren? Was wäre genauso? Was wäre anders?

Na ja, vielleicht schon: Es gibt doch immer wieder Situationen, in denen man ...

Ich glaube, das kann man nicht wirklich vergleichen: ...

WORTSCHATZ 18, 19

doch, ja GRAMMATIK 25

AB 23-28

GELEBTE SPRACHE 23, SÄTZE BAUEN 27, 28 PHONETIK 26

(Dallapiazza et al. 2010a: 34)

Fig. 4.52. Ejercicio C3 de debate y uso de partículas típicas del habla en el LT de M6

El LE ofrece 6 ejercicios que culminan con uno de fonética («PHONETIK: doch und ja» en Dallapiazza et al. 2010b: 46). Tal como se comenta en el LP, es recomendable introducirlos antes de realizar el ejercicio del LT (Schweller, 2011: 26), ya que el objetivo común de ellos es el de entender el significado y uso de estas partículas⁷⁰. Las tareas del ejercicio de fonética consisten en escuchar y repetir una serie de oraciones que reproducimos a continuación.

⁷⁰ «Die Sprecherintentionen können durch diese kleinen Wörter deutlich gemacht werden. Um dies aktiv zu üben, empfiehlt es sich, die Übungen im Arbeitsbuch vor der Aufgabe C3 machen zu lassen [...]» (Schweller, 2011: 26).



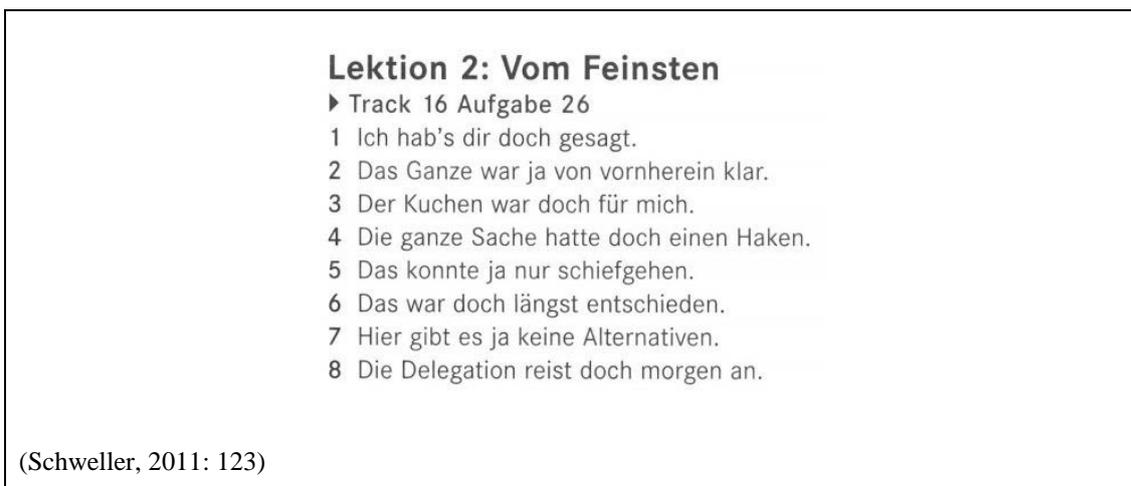
PHONETIK: *doch und ja* → zu Kursbuch Seite 34

26 Hören Sie und sprechen Sie nach.

16

(Dallapiazza *et al.* 2010b: 46)

Fig. 4.53. Ejercicio 26 del LE de M6, correspondiente a la remisión del ejercicio C3 del LT



Lektion 2: Vom Feinsten

► Track 16 Aufgabe 26

- 1 Ich hab's dir doch gesagt.
- 2 Das Ganze war ja von vornherein klar.
- 3 Der Kuchen war doch für mich.
- 4 Die ganze Sache hatte doch einen Haken.
- 5 Das konnte ja nur schiefgehen.
- 6 Das war doch längst entschieden.
- 7 Hier gibt es ja keine Alternativen.
- 8 Die Delegation reist doch morgen an.

(Schweller, 2011: 123)

Fig. 4.54. Transcripción correspondiente al ejercicio 26, LE p. 46

Observamos que, efectivamente, es importante seguir el orden recomendado en las instrucciones del LP. De no hacerlo así, es fácil que el ejercicio del LE pierda sentido o que el del LT resulte demasiado difícil. Observamos, por otro lado, que la única relación entre el texto que deben producir los alumnos en la tarea del LT y el que deben escuchar y repetir en el ejercicio del LE es la presencia de las partículas *ja* y *doch*. No existe una conexión temática y queda poco claro cuál es el objetivo concreto de este ejercicio fonético en todo el conjunto de estos ejercicios. ¿Hay algún objetivo más, aparte del general, que consiste en saber expresar unos matices intencionales mediante partículas? Consideramos que sí, ya que el uso de estas partículas no solo plantea dificultades a nivel gramatical, sino también a nivel fonético, concretamente en su función de realzar un determinado elemento de la oración y el cambio de ritmo que provoca. Por esta razón, las tareas de escuchar y repetir oraciones con *ja* y *doch* pueden ser insuficientes para concienciar al aprendiz del papel que desempeñan estas partículas en la entonación de los enunciados que las contienen. Puede que determinados aprendices requieran de

ejercicios para practicar la diferencia entonativa entre oraciones con y sin estas partículas, la realización átona de estas partículas y la acentuación intensificada de los elementos que le sigan. Y, en tal caso, recordar al docente la dificultad que puede presentársele a determinados grupos de aprendices para acentuar correctamente estas oraciones podría mejorar la eficacia de este ejercicio y fomentar el uso correcto de estas partículas para, finalmente, facilitar el ejercicio de debate del LT y optimizar el resultado.

Entender el objetivo concreto del ejercicio de fonética y su relación con el ejercicio del LT tampoco es más fácil en los demás casos. Y resulta más opaco todavía cuando se tratan contenidos cuya dificultad fonética es más de carácter perceptivo que productivo. ¿Por qué entonces un ejercicio de escuchar y repetir? Veamos el ejemplo del ejercicio 43 (Dallapiazza *et al.* 2010b: 30) que trata las sinalefas en el lenguaje coloquial oral y su relación con el correspondiente ejercicio del LT. Partiremos del LT, que ofrece un diálogo humorístico en lenguaje coloquial sobre el tema «*Silent dating*».

► Track 09 Abschnitt E, E3a

Sprecher: Radio Multi-Kulti: Die Süper-Tester. Manne, heute hat deine Einsamkeit ein Ende: Silent Dating – ich sage nur, Silent Dating.

Manne: Was soll'n das sein?

Sprecher: Silent Dating?

Manne: Ja.

Sprecher: Kontaktaufnahme via Blickkontakt. – Und schon flirtest du.

Manne: Wie muss man denn da gucken?

Sprecher: Das weiß ich auch nicht, wie man da gucken muss, möglicherweise verführerisch?

Manne: Wie guckt man denn verführerisch?

Sprecher: Ja, guck mich mal an ...

Sprecher: Jetzt glotz mich doch nicht so an, Mann, das sieht ja total bekloppt aus. Nee, so nich, das müssen wir irgendwie anders hinkriegen.

Entschuldigung, können Sie mal verführerisch gucken?

Passant: Wie soll ich das machen?

Sprecher: Na, Sie haben doch auch mal Ihre Frau oder Freundin irgendwann angesehen und so ... und so, diesen Blick, den würden wir gern mal bei Ihnen jetzt mal abgucken.

[...]

(Schweller, 2011: 105)

Fig. 4.55. Transcripción del audio (pista 9) del ejercicio E3 del LT de M6

El ejercicio del LT consiste en tareas de comprensión oral. La última es de reflexión sobre las características del texto y las dificultades de comprensión: la velocidad bastante rápida, el léxico, las sinalefas y las elipsis. Junto a ellos, se remite al ejercicio de fonética en el LE.

1.9

E3 a Hören Sie die folgende Radiosendung und lösen Sie die Aufgaben.

1 Ist die Sendung ernst gemeint kritisch ironisch / witzig?

2 Wie testen die „Süptester“ das Silent Dating: ernsthaft / wissenschaftlich
 ironisch/comedyartig?

3 Die „Süptester“ haben den Begriff Silent Dating korrekt bewusst falsch verstanden.

b Zu Ihrem persönlichen Hörverstehen

1 Die Menschen in der Sendung sprechen überwiegend Hochdeutsch Umgangssprache.

2 Wie haben Sie den Text verstanden? gut befriedigend ausreichend gar nicht

3 Das liegt daran, dass

comedyartig
Verschleifungen
GRAMMATIK 40-42

AB 40-43

PHONETIK 43

(Dallapiazza *et al.*, 2010a: 19)

Fig. 4.56. Ejercicio E3 del LT de M6 sobre lenguaje coloquial

El ejercicio al que se remite, nuevamente, ofrece una grabación. Esta vez se trata de 8 oraciones aisladas que se caracterizan por una pronunciación coloquial con sinalefas (véase figura 4.54.). Los alumnos escuchan estas oraciones y repiten sin tener la transcripción del texto.

La intención con la que se ofrece este ejercicio se puede desprender de la recomendación que encontramos en el LP:

Wenn Sie im Ausland unterrichten oder Ihre TN noch nicht lange in Deutschland leben, ihr Ohr also noch ungeübt ist⁷¹, wäre es besonders angebracht, die Übungen in den Unterricht zu verlagern (Schweller, 2011, 17).

Se deduce que los ejercicios de gramática y el de fonética sirven especialmente para sensibilizar y formar el oído para fomentar la comprensión de textos orales. Aunque no haya recomendación sobre el orden en el que se deberían realizar estos

⁷¹ El subrayado es nuestro.

ejercicios, podemos suponer que seguirían a la escucha del diálogo. En este caso el LT ofrecería un ejercicio de inmersión y el LE un ejercicio de audición aplicada que consiste en oír y repetir. Observamos un posible aumento de dificultad en el ejercicio del LE por su carácter de audición aplicada. Consideramos que una explicación de la metodología y los objetivos podría mejorar el aprovechamiento eficaz de esta oferta. De no ser así, el valor de este ejercicio fácilmente puede pasar desapercibido.

4.3.3.3.2. Integración de contenidos

M6 se caracteriza por la distinción de los ejercicios en las categorías de «GRAMMATIK», «PHONETIK», «WORTSCHATZ», «SÄTZE BAUEN» y otros. De esta diferenciación deducimos poca integración de contenidos. Aún así investigamos este aspecto más a fondo y presentamos aquí los resultados agrupados en dos partes: (1) la integración de contenidos de fonética con los de gramática y (2) con los de léxico.

4.3.3.3.2.1. Fonética y gramática

Si observamos en concreto los apartados relativos al lenguaje coloquial y las sinalefas, debemos llamar la atención sobre una característica de este método: la estricta separación de los ejercicios de gramática y el de fonética. Consideramos que este contenido y el tipo de tareas que se dan en los ejercicios correspondientes se prestarían perfectamente para integrar el ejercicio en los de gramática o viceversa. Nos atrevemos a decir que, en el caso concreto que mostraremos a continuación, la distinción de ejercicios de gramática y de fonética, incluso, carece de sentido y parece corresponder más a motivos formales que de contenido. Recordemos el título y las tareas de los ejercicios que se refieren al fenómeno de las sinalefas:

<i>Componente de M6</i>	<i>Ejercicio y pista audio correspondiente</i>	<i>Tareas</i>
LT	<ul style="list-style-type: none">Ejercicio E3 (pista 9) (Véase figura 4.58.)	Escuchar y contestar preguntas generales acerca de la comprensión

LE	Título de la sección: GRAMMATIK: Verschleifungen <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 41 (pista 9) • Ejercicio 42 (pista 10) 	Leer, escuchar, escribir Escuchar, escribir
	Título de la sección: PHONETIK: Verschleifungen <ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio 43 (pista 11) 	Escuchar, repetir

Fig. 4.57. Relación de ejercicios que tratan las sinalefas en M6

Como vemos en la figura 4.58, los 3 ejercicios del LE se basan en textos orales que consisten en oraciones aisladas, sin contexto, cuyo rasgo común es el lenguaje coloquial con acumulación de sinalefas.

GRAMMATIK: Verschleifungen → zu Kursbuch Seite 19

41 Verschleifungen am Wortende und am Wortanfang
 Lesen und hören Sie die Beispiele und notieren Sie sie in der richtigen Schreibweise.

- 1 Wo geh'n wir'n heut' hin?
- 2 Ma schau'n.
- 3 In einer Minute is Schluss.
- 4 Haben Sie's nich' gehört?
- 5 Komm, mach mal.
- 6 's war wirklich ein schöner Tag.
- 7 Warte! Nur noch 'n bisschen.
- 8 Jetzt kommt's auf jede Minute an.

42 Verschleifungen von Wörtern und Satzteilen
 Hören Sie die Beispiele. Notieren Sie sie in der richtigen Schreibweise.

▶ Track 10 Aufgabe 42

- 1 'S macht doch nix.
- 2 Alles, waste nicht selbst gemacht hast, das kennste nich.
- 3 Was wollnse'n wissen?
- 4 Haste ma'n Moment Zeit?
- 5 Hamse schonma davon gehört?
- 6 Was soll'n das sein?
- 7 Was machen wa'n jetzt?
- 8 Jetzt isse beleidigt.

PHONETIK: Verschleifungen → zu Kursbuch Seite 19

43 Hören Sie und sprechen Sie nach.

▶ Track 11 Aufgabe 43

- 1 Was is'n los?
- 2 Ach, nix!
- 3 Was machst'n am Wochenende?
- 4 Wir könnt'n noch 'ne kleine Tour mit'm Rad machen. Was hältst'n davon?
- 5 Das is' 'ne gute Idee.
- 6 Wissensse, das kamma so nich sagn.
- 7 Vor 'ner Viertelstunde warse noch in ihr'm Büro?
- 8 Da isse aber nich mehr.

Dallapiazza *et al.*, 2010b: 30

Schweller, 2011: 122

Fig. 4.58. Ejercicios 41, 42 y 43 de gramática y de fonética en el LE de M6 con transcripción de las grabaciones correspondientes

Las tareas suponen una progresión desde la audición y escritura hacia la repetición y pronunciación. Como ya dijimos más arriba, la dificultad fonética del fenómeno de las sinalefas es más de carácter perceptivo que productivo. Incluso para tener un nivel muy alto de dominio del alemán, al aprendiz no le resulta indispensable usar sinalefas. Sin embargo, es imprescindible que sea capaz de percibir este fenómeno y comprender los textos que los contienen. Y es también en este sentido en el que vemos el beneficio principal de la repetición mecánica de las oraciones: el de acostumbrar el oído. Podemos determinar como objetivo común tanto de los ejercicios de gramática como de los de fonética la destreza de comprensión oral en textos coloquiales. Todo el conjunto está concebido para fomentar la sensibilización y el entrenamiento del oído y, por tanto, incluso los ejercicios de gramática se podrían etiquetar, en cierta manera, de fonética. Pero no se trata tanto de encontrar la etiqueta más adecuada como de enlazar convenientemente contenidos de fonética con los de gramática o de otros niveles de la lengua mediante tareas que fomenten la adquisición de la competencia lingüística en su conjunto. En nuestro ejemplo, este enlazamiento se intenta expresar en el LP al comentar la utilidad del conjunto de los ejercicios 41 a 43, que mencionamos arriba.

Consideramos que la agrupación de estos ejercicios bajo el título común de «*Verschleifungen*» y sin clasificación en las categorías gramatical o fonética sería una opción fácil y válida para integrar mejor ambos contenidos. En cuanto a la secuenciación y progresión de los 3 ejercicios, habría que revisar el orden de realización. Para ello habría que determinar si las tareas de escuchar y repetir del ejercicio 43, en este caso concreto, realmente constituyen una mayor dificultad o se introducirían mejor como paso preliminar anterior al ejercicio de escuchar (sin leer la transcripción) y escribir, que se propone en el ejercicio intermedio (ejercicio 42: «*Hören Sie die Beispiele. Notieren Sie sie in der richtigen Schreibweise.*», Dallapiazza *et al.*, 2010b: 30).

4.3.3.3.2.2. Fonética y léxico

El aislamiento de los ejercicios de fonética nos llama también la atención cuando los encontramos en estrecha relación con contenidos del nivel léxico. Es difícil reconocer el sentido de una separación de ejercicios que se titulan «*spontane Reaktionen*», «*nützliche Ausdrücke mit es*» o «*nützliche Ausdrücke aus dem Lied*». Las tareas de escuchar y repetir sugieren que se trata de practicar la pronunciación, pero sin explicación adicional

ni el aprendiz ni, en ocasiones, tampoco el docente tomará conciencia de los posibles objetivos fonéticos más específicos de estos ejercicios, más allá de la simple memorización de determinadas expresiones. Podríamos plantear la pregunta de ¿por qué, entonces, separar el ejercicio de fonética de otro de léxico o de fraseología, como en el caso de los ejercicios 18 «SÄTZE BAUEN: auf eine schlechte Nachricht spontan reagieren» y 19 «PHONETIK: spontane Reaktionen» (véase figura 4.59).

SÄTZE BAUEN: auf eine schlechte Nachricht spontan reagieren -----> zu Kursbuch Seite 53

18 a Welche der folgenden Reaktionen passen zu den Sätzen 1–4? Notieren Sie. Vergleichen Sie dann mit dem Lösungsschlüssel.

a Das hat uns gerade noch gefehlt. ■ b Das ist doch nicht mein Problem. ■
 c Das spielt doch keine Rolle! ■ d Das überrascht mich jetzt nicht wirklich. ■
 e Das überrascht mich jetzt. ■ f Es gibt Schlimmeres. ■ g Ich hab's kommen sehen. ■
 h Immer mit der Ruhe. ■ i Ist doch egal. ■ j Na wenn schon. ■
 k Nur nicht gleich nervös werden. ■ l So ein Mist aber auch!

1 Unser Verein ist mal wieder abgestiegen.
 2 Die Teile wurden noch nicht geliefert. Und nächste Woche ist der Warnstreik!
 3 Wenn der Wetterbericht stimmt, können wir unser Campingwochenende vergessen.

b Reaktionen auf Krankheit und Tod. Notieren Sie mögliche Reaktionen.

Das tut mir leid. ■ Herzliches Beileid. ■ Du Arme, das ist ja schrecklich. ■ Ach Gott!

1 Mein Vater ist letzte Woche gestorben.
 2 Meine Schwester musste letzte Woche ins Krankenhaus. Krebs!

PHONETIK: spontane Reaktionen -----> zu Kursbuch Seite 53

19 Lesen Sie die Sätze und sprechen Sie sie nach. Achten Sie besonders auf Intonation und Tempo.

1 Das hat uns gerade noch gefehlt.	7 Ich hab's kommen sehen.
2 Das ist doch nicht mein Problem.	8 Immer mit der Ruhe.
3 Das spielt doch keine Rolle!	9 Ist doch egal.
4 Das überrascht mich jetzt nicht wirklich.	10 Na wenn schon.
5 Das ist ja schrecklich.	11 Nur nicht gleich nervös werden.
6 Es gibt Schlimmeres.	12 So ein Mist aber auch!

(Dallapiazza *et al.*, 2010b: 73)

Fig. 4.59. Ejercicios 18 y 19 de léxico y de fonética sobre expresiones de reacción espontánea en el LE de M6

Vemos que en el primero de los dos ejercicios se practica el significado y uso de unas expresiones espontáneas que en el segundo se escuchan y se repiten. En el LP no hay comentario alguno acerca de estos ejercicios. Con respecto al ejercicio correspondiente del LT se recuerda, sin embargo:

Oft ist der Tonfall, wie etwas gesagt wird, entscheidend, nicht die Wörter allein.
(Schweller, 2011: 40).

Precisamente, por ese papel de la entonación, especialmente en expresiones espontáneas, podría ser de buen criterio dedicarle un ejercicio de fonética. En la correcta comprensión y producción oral es imprescindible que el aprendiz sepa interpretarla y aplicarla. Para llegar a esta meta, debe afinar sus destrezas fonéticas. En este caso, la modalidad emocional, se requiere la capacidad de percibir cambios del acento oracional, de tono y de intensidad, y saber producirlos. Las oraciones que constituyen el material del mencionado ejercicio se prestan para practicar estas destrezas. Pensamos que las tareas, sin embargo, no serán suficientes para que todos los destinatarios adquiran o amplíen sus destrezas (véase cita de Hirschfeld, 1997: 25 que presentamos en el apartado de contenidos).

4.4. Conclusiones

A lo largo de nuestra investigación de los métodos actuales hemos observado que todos hacen referencia a la pronunciación como una de las destrezas que pretenden fomentar. En los métodos analizados de los niveles A y B, incluso, aparece como una sección más en los índices de contenido. Así, podríamos tener la impresión, de que la fonética, al menos en estos niveles de dominio, ocupa un lugar igual que la gramática y el léxico, cuya relevancia en el aprendizaje de idiomas nunca se ha puesto en duda. Sin embargo observamos que el grado de importancia que se le confiere a la fonética, en realidad, es muy dispar, y su integración en la tan citada competencia comunicativa, en muchos casos, queda al margen o pasa desapercibida. Este hecho sorprende cuando nos fijamos en las informaciones de las propias editoriales. Se habla de la «zentrale Rolle» del entrenamiento de la pronunciación, de una oferta que se califica «konsequent», «integriert». Se recuerda que las destrezas de expresión oral requieren las de pronunciación; se promete una formación en la pronunciación adaptada a cada nivel de dominio y que incluye ejercicios de consolidación, profundización y repetición. ¿Qué más se podría pedir? Después de investigar los diferentes aspectos que comprende la integración de la fonética en los métodos, debemos concluir que no todas estas promesas se cumplen y que más bien parece quedarse en una declaración de intenciones. Aún así es de señalar que se manifiesta una creciente concienciación en lo

que se refiere a la representación de la fonética, en general. En nuestra investigación empírica hemos analizado diferentes aspectos y descubierto tanto puntos favorables como mejorables. A continuación resumiremos los resultados más destacables en cuatro apartados y añadiremos nuestra conclusión final del estudio.

4.4.1. Adaptación a las necesidades específicas de los destinatarios

Nos fijaremos en dos aspectos: la adaptación al nivel de dominio y la adaptación a las características de los hispanohablantes como uno de los grupos que forman el conjunto de los destinatarios de los métodos analizados.

Podemos enlazar el primer punto directamente con la promesa de una «niveaustufengerechte Ausspracheschulung» que acabamos de mencionar en relación con la información que las editoriales ofrecen acerca de sus métodos. Llamó nuestra atención la discrepancia entre la oferta, especialmente, en los métodos de nivel C, y las necesidades de los aprendices avanzados, descritas en la investigación de la didáctica de la fonética. Como mencionamos anteriormente, Hirschfeld (1997: 25), mantiene que, junto a la consolidación de conocimientos y destrezas se requiere también la corrección de errores y vicios que los alumnos vienen arrastrando hasta niveles altos de dominio. Sin embargo, hemos visto que uno de los dos métodos de nivel C ni siquiera ofrece ejercicios fonéticos, el otro limitaba la ya reducida oferta, salvo algunas excepciones, a la repetición de locuciones idiomáticas y la audición y percepción de variedades fonéticas.

En cuanto a las necesidades específicas de los hispanohablantes, hemos observado contenidos que carecen relevancia (la articulación y distinción de las líquidas [l, r]), otros que pierden de relevancia tras un breve período inicial y, por tanto, parecen estar fuera de lugar en niveles avanzados (la distinción de los patrones melódicos en preguntas y enunciados en alumnos de nivel C). Hay, además, indicaciones metodológicas inservibles o insuficientes para este grupo de destinatarios. Recordemos la descripción onomatopéyica de la risa que se propuso para aprender a articular [h]. Por otro lado, en algunos métodos vimos que se evita el uso del AFI. La decisión de no utilizar el alfabeto fonético y, de señalar sonidos mediante grafemas no tiene en cuenta la diferente pronunciación de ellas en el español y por lo tanto pierde cualquier valor explicativo.

4.4.2. Selección de contenidos

Este apartado, lo podemos enlazar con otra de las promesas de las editoriales que mencionamos arriba. Se indica un «konsequentes Aussprachetraining von Anfang an». De ahí podríamos deducir que se ofrece una selección de contenidos completa que sienta la base de un entrenamiento completo y continuo. Los resultados obtenidos a partir de los materiales seleccionados, sin embargo no confirman del todo esta suposición. En la figura 4.60 presentamos el listado completo de los contenidos presentes en los métodos de los tres niveles.

Contenidos	nivel A		nivel B		nivel C	
	M1	M2	M3	M4	M5	M6
ASPECTOS GENERALES						
• Conocimientos formales	X	X				
• Relación grafema-fonema	X	X	(X) ⁷²	(X)		
PLANO SUPRASEGMENTAL						
• Acento léxico	X	X	X	X		
• Acento oracional	X	X	X	X		X
• Ritmo	X	X	X	X		
• Melodía	X	X	(X)	X		X
• Variedades de registro y modalidades expresivas		X	X		(X)	X
• Variedades regionales		X	X		(X)	
• Anglicismos		X			(X)	X
PLANO SEGMENTAL						
• Vocales						
Cantidad/Calidad	X	X	X	X		
Articulación [ø:, œ, y, ʏ]	X	X				
Distinción [a]:[ɛ], [e]:[y:], [u]:[ʏ], [ɔ]:[œ]			X			
Distinción [u, u:] : [y, y:] : [ɪ, i:]				X		
Distinción [e:] : [ɛ] : [ɛ:]		X				
• Semivocales						
[ə]		X				
[ɐ]	X					
Distinción [ə : ɐ]			X	X		
• Diptongos						
[aʊ, ai, ɔʏ]	X	(0) ⁷³				

⁷² Recordamos que utilizamos el signo de «(X)» para indicar que se trata de un contenido que se practica en uno o varios ejercicios del método correspondiente, pero que sin embargo, no figura explícitamente en el índice de contenidos ni en el título de los ejercicios.

⁷³ «(0)», como explicamos anteriormente, significa aquí que sin que se trate el contenido en ningún ejercicio, se dan indicaciones acerca de su enseñanza en el LP. Por ejemplo sobre los diptongos <ei ai>, véase Kotas, (2009: 1).

• Consonantes						
Distinción [x : ç]	X	X	X	X		
Distinción [x : ç : ʃ]	X			X		
Distinción [x : k] y [ç : ʃ]			X			
Distinción [r : ʁ]	X	X	X			
Distinción [r : l]			X			
Distinción [s : z]	X					
Articulación de [h]	X	X				
• Consonantes agrupados						
Consonantes agrupados sin especificar			X			
Consonante africada [ts]	X	X				
Distinción [ts : z], relación grafema - fonema			X			
Distinción [ts : s : z], relación grafema - fonema				X		
Consonante africada [ks]			(X) ⁷⁴			
Combinaciones [ts, pf, ks, st, ʃt]	X					
Articulación [pr, tr, kr, ʃpr, ʃtr]				X		
• Golpe de glotis	X	(X) ⁷⁵				
• Oclusivas lenis en posición final	X	0 ⁷⁶				

Fig. 4.60. Contenidos de fonética tratados en los métodos analizados

En cuanto a los niveles A y B, podemos afirmar que el catálogo, a primera vista, parece bastante completo. Tanto la entonación como la articulación están bien representadas. En el análisis minucioso que hemos expuesto en los apartados anteriores se manifestaron, sin embargo, las siguientes particularidades:

- Los contenidos que están presentes en todos los materiales de nivel A y B se reducen a éstos:

- acento léxico y oracional
- ritmo
- patrones melódicos
- cantidad / calidad de vocales
- semivocales
- articulación y distinción de las fricativas [x : ç]
- articulación de [ts]

⁷⁴ Este fonema no se practica. Solo se hace mención de ello en relación con la pronunciación de <ch>: «Es gibt auch [ks]» (Funk *et al.*, 2007: 143).

⁷⁵ De acuerdo con el título (véase Ros-El Hosni *et al.*, 2010: 81), solo se presta atención a [h] en: «13 Alle machen Urlaub in Halle – Wörter mit und ohne H».

⁷⁶ En el LP de M2 se hace hincapié a la realización de la oclusiva final: «TN ordnen die Laute den Städtenamen zu und werden für einige Laute des Deutschen sensibilisiert: für den Unterschied zwischen langen und kurzen Vokalen, die Diphthonge ei / ai, die gleiche Aussprache von sch und St am Wortanfang sowie die Auslautverhärtung am Wortende (Hamburg).» (El subrayado es nuestro; Kotas, 2009: 1) Esta propuesta presupone un conocimiento conceptual básico del profesor.

En cuanto a la selección de otros contenidos quedan manifiestas unas diferencias importantes tanto entre los métodos de diferentes niveles como entre los del mismo nivel.

- En uno de los métodos de nivel B (M3) no se incluye la articulación de las vocales modificadas [ø:] y [œ], mientras que sí está presente la distinción de [ʊ, u:] : [ʏ, y:] : [ɪ, i:].
- En uno de los métodos de nivel A (M2) no se incluye la articulación de [ʃ] entre las fricativas.
- Solo uno de los seis métodos (M2) ofrece un ejercicio específico de las vocales e: ε ε:/. Este dato, lo consideramos de especial relevancia para los aprendices hispanohablantes, ya que se trata de una de las dificultades que hemos observado en aprendices de niveles altos y también se manifestará en la investigación empírica.
- Otro dato llamativo que se refleja en la figura 4.60. es la escasa presencia de las consonantes africadas [pf] y [ks] y la realización de las combinaciones de consonantes de <-st>, <st->, <spr>, <str> ([st : ʃt, ʃpr, ʃtr] y la poca atención a las combinaciones de consonantes, en general.
- El golpe de glotis y las oclusivas en posición final son contenidos que solo se observaron en los materiales de nivel A (M1, M2).
- Los anglicismos, finalmente, solo están presentes en un método de nivel A (M2) y en el nivel C (M5, M6). En nuestra experiencia docente hemos observado dificultades especialmente a la hora de reconocer anglicismos en alemán, independiente del nivel de inglés que en muchos casos era muy avanzado.

Echamos de menos la atención a particularidades de coarticulación específicas del alemán, especialmente la asimilación progresiva, que para los hispanohablantes, acostumbrados a la asimilación regresiva, requiere un cambio de hábito. En el capítulo 3 ya habíamos mencionado la insuficiencia de unas destrezas que comprenden la articulación de los elementos fonológicos de forma aislada. El alumno debe conocer y automatizar su realización en la cadena hablada, prestando atención a estos fenómenos de coarticulación.

Aparte de la ausencia y presencia de contenidos observamos considerables diferencias en la extensión y distribución de los ejercicios. Si por ejemplo solamente

nos fijamos en los que se refieren al acento oracional, observamos que un método de nivel A (M1) ofrece dos ejercicios en un solo capítulo, mientras que el otro (M2) dispone los ejercicios a lo largo de tres capítulos diferentes.

Se aprecia un corte llamativo entre los métodos de nivel A y B y los de nivel C en lo que se refiere a la selección de contenidos. En estos materiales destinados a formar a aprendices que han superado el nivel de *usuario independiente* se prescinde de cualquier contenido de articulación. Además, hemos observado que solo uno de los dos, M6, ofrece ejercicios específicos de fonética en el LE. Estos ejercicios en concreto, marcados con la palabra «PHONETIK» en el título, sin embargo, no aportan mucho más que la repetición y memorización de unidades léxicas y fraseológicas, como hemos visto. Ciertamente es que estas unidades contienen características que ofrecen la posibilidad de prestar atención a fenómenos del acento oracional y de variedades fonéticas. El otro método (M5), en cambio, no trata ningún tema de fonética de forma explícita. Aún así, encontramos ejercicios que podrían servir para la familiarización con variedades dialectales y que se prestarían a una mayor profundización bajo los aspectos de la fonética. En general, llegamos a la conclusión de que en este método no se tienen en cuenta las posibles dificultades de percepción y de producción fonética que pueden inhibir la consolidación de las destrezas orales. Más bien se presupone que realmente no existen tales dificultades, de modo que no es de extrañar que se plantee incluso un ejercicio en el que se pide al aprendiz valorar la pronunciación de su compañero (véase Koithan *et al.*, 2013: 16). Tal ejercicio solo puede tener sentido cuando el aprendiz ha adquirido la capacidad de percibir los fenómenos característicos de la fonética alemana.

4.4.3. Aspectos metodológicos

De los resultados acerca de aspectos metodológicos resaltamos los siguientes. A pesar de los avances en la didáctica de la fonética, Dieling/Hirschfeld (2000: 47) observan: «[...] in Lehrwerken bzw. Materialien zur Ausspracheschulung ist von einer didaktischen Vielfalt allerdings noch nicht viel zu bemerken.». Como pudimos ver, incluso 15 años después, algunos métodos, sean del nivel A, B o C, apenas ofrecen ejercicios que vayan más allá de las tareas de escuchar y repetir.

Las tareas de sensibilización y entrenamiento del oído a través de tareas de inmersión (escuchar una canción, un texto para experimentar como suena), discriminación (tareas de DIS, MAR), de identificación (COM.), de control de percepción (ESCR según un dictado) apenas están presentes en algunos métodos, independiente del nivel que se trate (por ejemplo, en el nivel A: solo tareas de ESC-REP en el ejercicio que trata la pronunciación de [ɪ y :œ ø]: en Lemcke *et al.*, 2009: 55; nivel B: ejercicio de ESC-REP de rimas con [ts : s :ʃ]: «Es lagen zwei zischende Schlangen zwischen zwei spitzen Steinen und zischten dazwischen», en Orth-Chambah *et al.*, 2012: 49).

Hemos visto ejercicios que reúnen una acumulación de dificultades que corren el riesgo de superar la capacidad del aprendiz y no generar el efecto deseado. Pusimos el ejemplo de la sección «Schwierige Wörter» que contenían todo tipo de fenómenos fonéticos segmentales y suprasegmentales y cuyo principio de selección parecía corresponder meramente a razones léxicas.

También se vieron ejercicios con una secuenciación de tareas que correspondía a un aumento gradual de dificultad. Sin embargo, observamos que su objetivo se limitaba a mejorar la percepción sin incluir la práctica de pronunciación (p. ej., la distinción de [ə ɐ] en la figura 4.31) o se prescindía de consolidar la percepción y solo se fomentaba la producción. Por otro lado, es obvio que no siempre tiene que ir unido el refuerzo de percepción con el de producción. Especialmente en los dominios avanzados habrá contenidos que requieren solo ésta o aquella. Podemos presuponer que el aprendiz ha superado una fase de sensibilización del oído, su capacidad perceptiva se ha consolidado en mayor parte y requerirá un refuerzo solo en casos aislados. En cuanto a las destrezas de producción consideramos que hay fenómenos cuyo dominio es de menor importancia. Presentamos el ejemplo de las sinalefas, que entrañan dificultades de comprensión, pero carecen de importancia a la hora de hablar y, por lo tanto, el ejercicio de escuchar y repetirlos (figura 4.58) no atiende a las necesidades del aprendiz.

En cuanto a la progresión vimos casos en los que se antepone un ejercicio de máxima dificultad a otro que corresponde a una fase de preparación. Recordemos, por ejemplo el ejercicio de recitar un trabalenguas con los sonidos [ts tsv ʃ] y, en el siguiente paso discriminar estos sonidos (véase fig. 4.33).

La lograda integración de contenidos de fonética, gramática y léxico se podía observar, por ejemplo en la figura 4.14, en los ejercicios que tratan el acento léxico y los verbos con prefijo separable. Un ejemplo de separación en lugar de integración constituyen los ya mencionados ejercicios acerca de las sinalefas (véase fig. 4.58). Finalmente, recordamos los ejemplos en las que echamos de menos una mayor integración de la fonética en los ejercicios de gramática y de léxico.

4.4.4. Conclusión del estudio

En nuestra investigación sobre la representación de la fonética en métodos de alemán hemos tenido en cuenta todos los niveles, desde el correspondiente al usuario básico (nivel A) hasta el del usuario competente (nivel C). Consideramos que se trata de una selección representativa de aquellos materiales sobre los que se va creando gran parte de la base del alemán que dominan los aprendices hispanohablantes avanzados. Son una representación de los materiales que, junto con un contacto directo con el alemán oral, han estado presentes a lo largo de un proceso formativo en el que han ido adquiriendo capacidades fonéticas. Es evidente que las deficiencias que presentan estos materiales pueden tener sus consecuencias en los aprendices avanzados. El protagonismo de la práctica de la pronunciación que deja el entrenamiento del oído en un segundo plano, la ausencia o escasa representación de determinados contenidos en unos u otros métodos y en unos u otros niveles, la completa ausencia de contenidos tanto de percepción como de producción de elementos segmentales en el nivel C, la falta de atención a las necesidades concretas de destinatarios hispanohablantes y, más en concreto, de nivel avanzado, solo son algunos de los puntos que destacamos. Es de esperar que harán estrago en mayor o menor grado tanto en las capacidades fonéticas de producción como de percepción de estos aprendices.

Por otro lado, somos conscientes de las limitaciones tanto del material como del tiempo disponible que condicionan el aprendizaje y la enseñanza de la fonética en la formación del alemán. Pero, sin embargo, una mejora no necesariamente pasaría solo por un aumento de ejercicios, sino también por la optimización de la metodología. A lo largo de nuestra investigación hemos visto ejemplos positivos que tienen en cuenta una progresión adecuada con secuenciación y variedad de tareas. Resulta fundamental el apoyo al docente, tanto a través de la información que ofrece el propio método como de

una formación continua que le proporcione unos conocimientos y destrezas actualizados.

Esta formación de docentes en didáctica de la fonética del alemán, que acabamos de mencionar, resulta imprescindible para poder guiar el aprendizaje hispanohablantes de nivel avanzado. Debe incluir el conocimiento de las limitaciones de los métodos y la puesta a disposición de recursos para remediar las posibles deficiencias en los aprendices. En segundo lugar, precisa el conocimiento de las necesidades específicas de este grupo de aprendices a través de una investigación exhaustiva. Nuestro objetivo es contribuir a aclarar esta cuestión mediante la investigación empírica que sigue a este capítulo. El conocimiento de las deficiencias individuales y las características de este grupo de aprendices permite establecer un orden de prioridades y determinar la metodología más apropiada para optimizar el aprendizaje y la corrección.

5. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA: ESTUDIO DE SUJETOS

5.1. Planteamiento y objetivos

En el capítulo 3 tratamos las dificultades de la fonética del alemán, en especial concretamente para hispanohablantes. A través de estudios específicos (*cfr.*, en especial, Hirschfeld/Wolff 1998), se ha puesto de manifiesto una serie de inadecuaciones frecuentes en este grupo de hablantes del alemán. En esta investigación partimos de la hipótesis de que aún en hispanohablantes con dominio muy avanzado de alemán se pueden observar algunas de estas inadecuaciones descritas (*cfr.* capítulo 1). Nos referimos a divergencias con respecto a la pronunciación y entonación estándar que restringen la competencia oral, no solo por un acento extranjero más o menos marcado, que afectaría a la producción, sino también por las implicaciones negativas en la comprensión oral. Por lo tanto para este apartado planteamos las siguientes preguntas de trabajo:

- ¿Cuáles son las inadecuaciones que los mencionados grupos de aprendices hispanohablantes avanzados de alemán manifiestan?

Esta pregunta, que presentábamos en 1.2., nos lleva ahora a una reflexión sobre detalles más concretos en la producción, la percepción y la interrelación entre ambas:

- Con respecto a la pronunciación/entonación estándar, ¿qué divergencias podemos observar en hispanohablantes con altos niveles de dominio del alemán?
- Con respecto a la audición, ¿en qué medida afectan las variables de velocidad, retransmisión y acento no estándar la comprensión de un discurso por parte de este grupo de oyentes?
- Y, finalmente, ¿podemos establecer una relación directa entre el grado de divergencia en la pronunciación/entonación y la comprensión de textos orales?

A través de 6 pruebas observaremos las capacidades de captar y usar las «claves [no verbales y] de entonación» (MCER: 33) y de pronunciación, concretamente en el ámbito de la competencia lingüística (niveles C1 y B2) (MCER: 114):

Varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado.

Ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales.

También observaremos la capacidad de entonación emocional (nivel C1) correspondiente a la competencia sociolingüística (MCER, 2002: 119):

Utiliza la lengua con flexibilidad y eficacia para fines sociales, incluyendo los *usos emocional*, alusivo y humorístico.¹

Pero nuestro objetivo no consiste en evaluar un grado de dominio, sino en detectar las posibles divergencias con el alemán estándar, tanto a nivel segmental como suprasegmental, así como las dificultades de percepción de elementos rítmicos y fónicos en discursos retransmitidos con el agravio de alta velocidad y de variación diatópica.

A diferencia de las investigaciones sobre la percepción, inteligibilidad e impacto del acento extranjero –llevadas a cabo en alemán, por ejemplo por Hirschfeld (1994a) o Cohrs (2007)²–, nuestro objetivo es registrar estas posibles divergencias productivas y dificultades perceptivas, valorar su extensión y establecer posibles relaciones en el grupo concreto de hispanohablantes con elevado dominio del alemán.

Teniendo en cuenta las dificultades y variables, buscamos, en concreto, obtener datos sobre:

- la articulación de los rasgos distintivos de vocales y consonantes
- la realización de fonemas en contexto, especialmente el golpe de glotis y la asimilación progresiva
- la realización del acento léxico y oracional
- la percepción del acento oracional en un discurso
- la percepción de palabras en una interacción de velocidad alta y retransmitida

¹ El marcado en cursiva es nuestro.

² Para la descripción de estos estudios empíricos, véase apartado 5.2.

- la comprensión de palabras en un discurso con acento no estándar, también retransmitido

5.2. Antecedentes en la investigación empírica de estudio de sujetos

Para el desarrollo de nuestra investigación empírica nos sirvieron de guía las investigaciones empíricas anteriores que se han centrado, por un lado, en el análisis de las inadecuaciones observadas en aprendices hispanohablantes del alemán (Gil Valdés 2006) y en la percepción y el impacto de la pronunciación del alemán con acento (Hirschfeld 1994a, Cohrs 2007), por otro.

La investigación de Gil Valdés (2006) se centra en el aprendiz hispanohablante y observa su gran dificultad para la realización de las vocales. Entre los resultados más destacables aquí de este trabajo, podemos mencionar la propia descripción de la enorme envergadura de este problema, que va mucho más allá de la articulación de estas unidades, ya que su posición como núcleos silábicos también atañe a los demás segmentos de la misma unidad rítmica e influye hasta en los elementos suprasegmentales, especialmente el acento de la palabra.

Hirschfeld (1994a) realizó una investigación empírica acerca de la inteligibilidad fonética de aprendices de alemán entre los años 1985 a 1987. El estudio consistía en diez experimentos con las grabaciones de unos locutores no nativos y oyentes nativos de lengua alemana. Los locutores, estudiantes y profesores de alemán, eran nativos de siete lenguas diferentes, asiáticas, europeas y de español de Nicaragua. A cada oyente se le presentó una sola grabación. El material de grabación, que variaba en cada experimento, se componía de textos con huecos acerca de la propia persona del locutor, pequeños textos de carácter anecdótico y/o biográfico, frases, números y palabras aisladas, así como de pares mínimos. Mediante las tareas que realizaban los oyentes se buscaba obtener datos en torno a cinco temas:

- (1) la opinión (*Einschätzung der Aussprache*) de los oyentes nativos acerca de la pronunciación de los sujetos,

- (2) el rendimiento del procesamiento y de la retención de la información por parte de los oyentes nativos (*Informationsverarbeitungs- und Behaltensleistung*),
- (3) la inteligibilidad de oraciones (*Satzverständlichkeit*), (4) la inteligibilidad de palabras (*Wortverständlichkeit*), y
- (5) la inteligibilidad de fonemas (*Lautverständlichkeit*). Las tareas de los oyentes eran diversas y variaban según el experimento.

Había tareas de escribir las palabras que faltan en un texto con huecos, contestar preguntas en un test de opción múltiple o marcar el elemento percibido de los pares mínimos, entre otras.

Hirschfeld (1994a: 160-163) concluye que el objetivo de aprendizaje de una mera inteligibilidad fonética solo es válido en las primeras etapas de aprendizaje del alemán. La meta para los estudiantes de filología alemana debería ser el dominio de todos los rasgos, pero especialmente de aquellos que resultan más relevantes en la percepción por nativos. Entre los resultados, destacaba el impacto provocado por las inadecuaciones de acento léxico y oracional.

Wort- und Satzakkzentfehler, [...] erschwerten die Perzeptionsprozesse wesentlich und verursachten hohe Fehlerraten. Die Wirkung dieser Abweichungen potenziert sich durch die häufig mit ihnen verbundenen und von ihnen provozierten Veränderungen im segmentalen Bereich. Vor allem der Wortakkzentstelle muß eine außerordentliche Bedeutung für die Sprachaufnahme und –verarbeitung zugemessen werden. (Hirschfeld 1994a: 157s.)

Recordemos que la interacción de las inadecuaciones del nivel segmental con las del nivel suprasegmental es un fenómeno que acabamos de mencionar también a partir de la investigación de Gil Valdés (2006).

Junto al acento, es de destacar también la realización de la vocal acentuada y de las consonantes que forman parte en la sílaba acentuada, la cantidad de las vocales y el modo y la tensión articulatorios de las consonantes. En la investigación de Hirschfeld (1994a) se mostraron, además, grandes diferencias de inteligibilidad de aprendices que compartían el tipo de formación y el nivel de dominio del alemán.

Cohrs (2007) investiga el impacto y la aceptación de interferencias prosódicas producidas por aprendices del alemán, con el húngaro como L1, en dos grupos de sujetos, uno de nativos germanohablantes –entre los que figuran 3 expertos alemanes en fonética– y uno de estudiantes húngaros de filología alemana. Un total de 143 sujetos

evalúan las grabaciones de 3 sujetos húngaros. Estos tres sujetos han sido seleccionados previamente, entre 15 profesores de alemán, a través de una evaluación por los expertos. Representan diferentes grados de competencia. Se trata de la locutora mejor evaluada (*phonetisch beste Sprecherin*) con apenas acento, una locutora con capacidad de pronunciación media (*mittlere phonetische Leistungen*) con algo de acento, y una locutora con capacidad baja (*phonetisch schwache Sprecherin*), con un marcado acento. La prueba contiene una parte de diálogo (entrevista), otra de lectura en voz alta de un texto y una tercera parte en la que se recita una breve poesía infantil. Los evaluadores reciben un paquete de datos en forma de CD que incluye cada una de las tres partes realizada por un sujeto diferente. Se evalúan aspectos de producción como la fluidez, claridad, inteligibilidad, aceptabilidad, de personalidad del locutor como simpatía, agradabilidad, y de rendimiento y retención (*Behaltensleistung*) por parte de los evaluadores. Entre las conclusiones destaca la importancia de las expectativas que los oyentes o interlocutores asocian con los representantes de ciertas profesiones, concretamente los docentes de alemán. Estas expectativas influyen en la evaluación de su dominio e incluso en el juicio sobre su personalidad. Los datos mostraron que hay una clara relación entre el rendimiento de retención y la modalidad del habla (*Sprechweise*), es decir, la velocidad y la emocionalidad, etc. No se pudo confirmar, en cambio, una relación directa entre el rendimiento fonético, es decir el grado de competencia fonética, y el rendimiento de retención.

Las conclusiones de estas investigaciones anteriores nos sirven para determinar los objetivos y materiales de nuestro estudio. Nos resulta pertinente tener en cuenta la especial importancia que estos estudios confieren a los elementos prosódicos. Consideramos, por tanto, que nuestra investigación no se podía limitar al análisis de la producción y percepción de elementos segmentales. Más bien tenía que orientarse, en mayor parte, en el nivel suprasegmental. Hirschfeld (1994a) y Gil Valdés (2006) destacan el acento léxico como fuente de diversos errores. En Cohrs (2007) se resalta la relevancia del acento oracional. En la investigación de Cohrs (2007) resultó de especial interés para nuestro estudio la relación entre la modalidad del habla y la retención, ya que se trata de una destreza especialmente relevante para profesionales de mediación. En su formación están acostumbrados a discursos retransmitidos de locutores que se distinguen por su manera de hablar y, muchas veces, sus variantes geográficas.

Intentamos tener en cuenta en nuestra investigación, a pesar de sus limitaciones, algunas de las variables observadas en estas investigaciones anteriores.

5.3. Descripción del estudio

5.3.1. Materiales

Para la selección del material de trabajo, tuvimos en cuenta las investigaciones sobre las dificultades y los errores frecuentes de los hispanohablantes que tratamos en el capítulo 3, basándonos en Hirschfeld/Wolff (1998), Gil (2004, 2006, 2007, 2010a), Orduña (2006, 2007) y Riutort (2001). Conscientes de que estas dificultades y errores frecuentes se manifiestan de distinta manera según el tipo de actividad (actividades de percepción y producción), la situación (actividades de interacción, de monólogo, de recitar) y la modalidad (escuchas y diálogos directos o retransmitidos), optamos por conformar nuestro estudio con seis pruebas que recogen un amplio abanico de variables.

El material que empleamos se compone de recopilaciones de palabras y textos cortos, cinco audios con sus transcripciones y un vídeo. El estudio está dispuesto en dos partes con tres pruebas cada una (véase anexo 5.1.):

Primera parte: producción fonética

- Prueba S1: interactuar y realizar una breve presentación
- Prueba S2: leer en alto grupos de palabras y breves textos
- Prueba S3: leer un relato breve

Segunda parte: percepción fonética

- Prueba H1: marcar acentos oracionales de un texto e identificar los acentos oracionales en un discurso retransmitido
- Prueba H2: identificar palabras en los fragmentos de la transcripción de una entrevista retransmitida (opción múltiple)
- Prueba H3: comprender palabras en el contexto de un discurso presentado con acento no estándar (cloze o prueba de huecos con respuesta anidada³)

³ Sobre pruebas *Cloze* o de huecos, véase Alderson, Clapham y Wall (1995).

5.3.1.1. Pruebas de producción

La primera parte, con actividades de pronunciación y entonación, tiene como fin obtener datos relativos a la producción fonética de los sujetos y las posibles divergencias con el alemán estándar.

5.3.1.1.1. Prueba S1

Prueba S1			
Teil 1: VORSTELLUNG			
Persönliche Daten:			
Testperson:			
Geschlecht:			
Alter: Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?			
20 - 30	30 - 40	40 - 50	über 50
Muttersprache und Fremdsprachen			
Was ist Ihre Muttersprache?			
Welche Fremdsprache haben Sie gelernt? - In welcher Reihenfolge?	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch <input type="checkbox"/> • Englisch <input type="checkbox"/> • Französisch <input type="checkbox"/> • Italiensich <input type="checkbox"/> • Portugiesisch <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/> 		
In welchem Alter haben Sie begonnen Deutsch zu lernen?			
Wo/wie haben Sie Ihre Deutschkenntnisse erworben?	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule (<i>Primaria</i>) <input type="checkbox"/> • Sekundarstufe (<i>ESO, bachillerato</i>) <input type="checkbox"/> • Uni <input type="checkbox"/> • Deutsche Schule <input type="checkbox"/> • Sprachschule / EOI <input type="checkbox"/> • Privat- / Nachhilfelehrer <input type="checkbox"/> • Aufenthalt in einem dt.-sprachigen Land <input type="checkbox"/> 		

La primera de las pruebas (S1) consiste en el saludo y la invitación al sujeto a que se presente e informe sobre su formación en lengua alemana, estancias en países germanohablantes, estudios y actividades profesionales relacionadas con la lengua

alemana.⁴ La prueba empieza con un breve diálogo, en el que se le plantean al sujeto preguntas como *Was ist Ihre Muttersprache?, Welche Fremdsprache sprechen Sie und welche haben Sie zuerst gelernt?, In welchem Alter haben Sie begonnen, Deutsch zu lernen?, Wo/wie haben Sie Ihre Deutschkenntnisse erworben?* A continuación se le invita a hablar de los estudios que está cursando o de su actividad profesional. Este tipo de actividad corresponde al mencionado en el MCER: «Monólogo sostenido: descripción de experiencias» (MCER, 2002: 61). A través de ella se pretende darle al interlocutor la posibilidad de elegir libremente las formas y estructuras preferidas para expresarse en alemán. Para guiarle, en el caso de que el sujeto requiera apoyo, se le dirigen preguntas como: *Warum wollten Sie Übersetzer/Dolmetscher werden? / Warum haben Sie diesen Studiengang gewählt?, Was finden Sie an Ihrem Studium besonders interessant?, Gibt es etwas, was Sie gerne ändern würden?* o, en el caso de los sujetos que desarrollan una actividad profesional, *Was sind Sie von Beruf?, Sprechen Sie viel Deutsch in Ihrem Beruf? / in ihrer Freizeit?, Sind Sie oft in deutschsprachigen Ländern? - Beruflich? - Privat?*

Los objetivos de esta prueba son, en primer lugar, obtener los datos básicos personales de los sujetos y, en segundo lugar, detectar las posibles divergencias más llamativas con respecto al alemán estándar que estos sujetos pudieran manifestar en su pronunciación y entonación. No se trata de una evaluación del grado de dominio. Se busca saber si existen divergencias perceptibles, de qué tipos son y cuáles son los tipos más frecuentes.

5.3.1.1.2. Prueba S2

La segunda prueba, S2, contiene 7 series que el sujeto lee, seguidas, en alto.

⁴ Pueden verse las plantillas de las distintas pruebas reproducidas en tamaño natural en el anexo 5.1.

Prueba S2

- | | |
|---|-----------------------------------|
| 1) | 2) |
| bieten | Kerne |
| staatlich | Bälle |
| küssen | Wälder |
| Kuchen | Kirche |
| Beeren | Gebäck |
| spucken | Ringer |
| Küche | besiegt |
| Ohren | reizte |
| Ofen | zwingen |
| Döner | Nixe |
| 3) | 4) |
| Beweismaterial | im Ort |
| Flugzeugmotor | in Erfurt |
| Waschmaschine | am Ast |
| Baden-Württemberg | delikat essen |
| Wiesbaden | deutschsprachig |
| Apfelsintorte | Bearbeitung |
| hinuntergehen | Himbeereis |
| Bestätigungsnachweis | Ich möchte Berlin erleben. |
| Ferienhaus | Ich gehe mit Anne spazieren. |
| Besuchserlaubnis | Das ist Holger, und wie heißt er? |
| Existenzgründung | |
| 5) | 6) |
| Ich spreche jetzt seit Jahren Deutsch. | Lernst du was, so kannst du was. |
| Inzwischen träume ich sogar manchmal auf Deutsch. | Kannst du was, so wirst du was. |
| Von allen deutschsprachigen Ländern gefällt es mir in | Wirst du was, so bist du was. |
| Österreich am besten. | Bist du was, so hast du was. |
| Kommen Sie doch auch mal nach Österreich! | |
| Ach so, Sie leben schon seit 5 Jahren dort... | |
| 7) | |
| Wenn er sich ein bisschen mehr Zeit nähme, dann | |
| wäre seine Aussprache ausgezeichnet. | |

- *Serie 1*

La primera de las 7 series contiene 10 palabras que presentan dificultades de pronunciación relacionada con las vocales. La selección de las unidades se basa en la investigación empírica desarrollada por Hirschfeld (1994a)⁵. Como hemos mencionado arriba, de su experimento resulta que la pronunciación de una serie de unidades por parte de aprendices de alemán con diferentes lenguas maternas genera errores de percepción por parte de un grupo de sujetos de lengua alemana. Elegimos palabras que

⁵ Para la descripción de este estudio empírico, véase apartado 5.2.

causaron una alta cuota de errores (Hirschfeld 1994a: 122s.)⁶ y prestamos especial atención a aquellas pronunciadas por hispanohablantes nicaragüenses, suponiendo que sus dificultades podían ser las más parecidas a las de nuestros sujetos hispanohablantes. A esta selección añadimos algunas unidades que en nuestra actividad docente han resultado de especial dificultad para hispanohablantes. Salvo las unidades *Küche*, *Ohren*, esta selección de palabras procede de una serie de pares mínimos y contiene siempre uno de sus dos elementos (*bieten – bitten*, *Ofen – offen* etc.). 7 unidades contienen vocal larga [ɑ:, e:, i:, o: (dos veces), u:, ø:] y 3 unidades vocal corta [ɔ, ʏ (dos veces)]. El objetivo de este experimento es descubrir divergencias en cuanto a la sustitución de vocal, el cambio de duración y el de calidad con respecto a la realización estándar de las vocales.

- *Serie 2*

Contiene 10 unidades seleccionadas, como en la serie 1, a partir de la investigación de Hirschfeld (1994a)⁷. En su experimento, las divergencias consonánticas causaron errores de percepción de tipo *Welle* en vez de *Bälle*, *Geh weg!* en vez de *Gebäck* o *reiste* en vez de *reizte* (cfr. Hirschfeld, 1994a: 122-124). Para nuestra investigación, significa que la pronunciación de estas unidades entraña dificultades para no nativos y generará probablemente divergencias.

- *Serie 3*

Contiene 11 sustantivos compuestos. El acento léxico constituye una dificultad de pronunciación del alemán que, según la observación en nuestra actividad docente, provoca errores hasta en aprendices con muy avanzado dominio del alemán. Elegimos exclusivamente sustantivos compuestos ya que en ellos se agudiza la dificultad de acentuación por el elevado número de sílabas, la propia acentuación de cada elemento y, finalmente, la de sus compuestos.

⁶ Para más información, véase *ibid.*, 81: relación de los ejercicios; *ibid.*, 82-85: relación de los sujetos; *ibid.*, 106-154: resultados; *ibid.*, 122-124: relación de palabras y percepción de los oyentes. Véase también el apartado 5.2 de este trabajo.

⁷ Para la descripción de este estudio empírico, véase apartado 5.2.

- *Serie 4*

Contiene una selección de palabras y grupos de palabras cuya pronunciación incluye un golpe de glotis (*im Ort, Bearbeitung, Himbeereis*) o, al contrario, el enlazamiento de la vocal con el elemento anterior (*deutschsprachig*). A los ejemplos que, en su mayoría, proceden de Dieling/Hirschfeld (2000, 130s.) se han añadido algunos que nos llamaron la atención en nuestra actividad docente.

- *Serie 5*

Consiste en la lectura de un breve monólogo con una parte central que contiene un mensaje enfático («*Kommen Sie doch auch mal nach Österreich!*»). Es especialmente en esta parte donde se analizará la acentuación oracional.

- *Serie 6*

Se trata de un refrán alemán, presentado como material didáctico en Dieling/Hirschfeld (2000, 141). Analizaremos la realización de la asimilación progresiva y posibles interferencias con la lengua materna de los sujetos, en la que la dirección de la asimilación, en general, es al revés.

- *Serie 7*

Igual que en la serie 5, buscamos observar en qué sílabas coloca el sujeto el énfasis en esta oración condicional. En este caso, se trata de una información descontextualizada y, por tanto, hay diferentes elementos que podrían llevar el acento natural.

5.3.1.1.3. Prueba S3

La prueba S3 es la última de la parte de producción y consiste en la lectura de un breve relato. Se distingue de las anteriores, la presentación libre (S1) y la lectura de palabras, breves monólogos y oraciones aisladas (S2), por su carácter de representación narrativa. Se invita al sujeto a imaginarse sentado ante un público, cuidar una alta precisión articuladora y una entonación animada. Tiene dos minutos para prepararlo y puede aclarar las dudas que tenga acerca del léxico.

Prueba S3

Man nennt ihn den "Schneider von Ulm"

Albrecht Ludwig Berblinger konstruierte in den Jahren 1810 bis 1811 einen Flugapparat. Er sollte ihm die Möglichkeit geben, wie ein Vogel durch die Lüfte zu gleiten. Doch sein Flugversuch misslang, denn über der kalten Donau fehlte die Thermik. Viel später, im Jahre 1986 wurde sein Flugapparat nachgebaut und es stellte sich schließlich heraus: Berblingers Fluggerät konnte fliegen.

Viel weniger bekannt ist, dass Berblinger auch eine "künstliche Fußmaschine" konstruiert hatte. Diese wurde bei Fußamputationen erfolgreich angewendet. Als er jedoch seine Erfindung bekannt machen wollte, lehnte der bayerische König sein Gesuch ab.

Der schwäbische Tüfeler von Rang fand nur als Schneider Anerkennung. Mit 58 Jahren starb er völlig verarmt und abgezehrt. Seine letzte Ruhestätte, ein Armengrab, ist unbekannt.

5.3.1.2. Pruebas de percepción

5.3.1.2.1. Prueba H1

Prueba H1

Teil 1: LESEN UND MARKIEREN DER AKZENTSTELLEN

Liebe Landsleute, liebe Freunde unseres Landes,
vor 23 Jahren stand ich auf den Stufen des Reichstagsgebäudes in Berlin und
ich erinnere mich noch heute an den Klang der Freiheitsglocke,
als um Mitternacht die Fahne der Einheit aufgezogen wurde.
Es war der Abschluss einer bewegenden Zeit,
vom Aufbruch im Herbst 1989 bis zum Tag der Vereinigung.
Für mich war es die beglückendste Zeit meines Lebens.
Der Freiheitswille der Unterdrückten
hatte die Unterdrücker tatsächlich entmachtet –
in Danzig, in Prag, in Budapest und in Leipzig.
Was niedergehalten war, stand auf.
Und was auseinandergerissen war, das wuchs zusammen.
Aus Deutschland wurde wieder eins.
Europa überwand die Spaltung in Ost und West.

Teil 2: HÖREN UND MARKIEREN DER AKZENTSTELLEN

Liebe Landsleute, liebe Freunde unseres Landes,
vor 23 Jahren stand ich auf den Stufen des Reichstagsgebäudes in Berlin und
ich erinnere mich noch heute an den Klang der Freiheitsglocke,
als um Mitternacht die Fahne der Einheit aufgezogen wurde.
Es war der Abschluss einer bewegenden Zeit,
vom Aufbruch im Herbst 1989 bis zum Tag der Vereinigung.
Für mich war es die beglückendste Zeit meines Lebens.
Der Freiheitswille der Unterdrückten
hatte die Unterdrücker tatsächlich entmachtet –
in Danzig, in Prag, in Budapest und in Leipzig.
Was niedergehalten war, stand auf.
Und was auseinandergerissen war, das wuchs zusammen.
Aus Deutschland wurde wieder eins.
Europa überwand die Spaltung in Ost und West.

La segunda parte comienza con la prueba H1. El material consiste en un audio y su transcripción. Recoge el extracto de un discurso pronunciado por el presidente de Alemania, Joachim Gauck, el día 3 de octubre de 2013, día de la Unidad Alemana. La duración del audio es de 66 segundos. La prueba consta de dos partes: (1) parte de producción y (2) parte de percepción. Comienza con la lectura en silencio del texto transcrito y dispuesto dos veces en recuadros separados (primera parte y segunda parte). Si el candidato lo precisa, se aclara el significado de unidades desconocidas. A continuación se le pide al sujeto que marque las palabras que habría que resaltar, como si estuviera preparando, él mismo, la presentación ante un público (primera parte). Finalmente, escucha la grabación y marca, en el texto del segundo recuadro, aquellas palabras que el locutor enfatiza (segunda parte).

5.3.1.2.2. Prueba H2

Prueba H2

1. Hubertus von Hohenlohe wird so beschrieben:
 - a) ironisch, selbstbewusst
 - b) selbstironisch, unbewusst
 - c) immer ironisch, müde, sehr gefasst
 - d) selbstironisch, modebewusst

2. Er ist
 - a) ein Paradiesvogel
 - b) fast immer vorne
 - c) ein wahrer Eisvogel

3. Er sagt, er war
 - a) bei vielen Spielen für Mexico dabei
 - b) bei vier Spielen für Mexico dabei
 - c) bei fünf Spielen für Mexico dabei

4. Er sagt:
 - 4.1
 - 4.2
 - a) ich identifizier' mich immer
 - b) ich qualifizier' mich immer
 - c) ich platzier' mich immer
 - d) hart mit Schwerenot
 - e) fast mit "hü und hott"
 - f) knapp mit Müh und Not

5. Hubertus von Hohenlohe meint
 - a) es ist spannend, wieder dabei zu sein
 - b) es ist spannend, aber ziemlich teuer
 - c) es ist spannend, wie ein Abenteuer

6. Bei den Olympischen Spielen teilnehmen ist
 - a) wie wenn jemand einen Acht-Tausender bestiegen hat.
 - b) wie wenn man einen Acht-Tausender bestiegen hat.
 - c) wie wenn jemand Sechs-, Acht-Tausender bestiegen hat.

La prueba H2 se basa en el recorte de un vídeo de una entrevista. La duración es de 30 segundos. Antes de ver el vídeo, el sujeto recibe información contextual para situarse. Una vez que ha visto y escuchado la entrevista, recibe una hoja con preguntas. Debe elegir entre varias variantes fonológicamente parecidas a la que ha escuchado que son contextualmente posibles. La dificultad de una percepción correcta, en este caso, reside en la modalidad de retransmisión y la alta velocidad del habla.

5.2.1.2.3. Prueba H3

Prueba H3

TEXT A

Natürlich möchte auch ich mich in die Reihe der Gratulanten und Sie namens des beglückwünschen zu Ihrem Neubau.

Ein Neubau, der in Kürze zum für werden dürfte, mit dem Ausblick von der Terrasse, aber auch mit der Faszination des Fliegens für Groß und Klein, mit Flughäfen verbunden ist.

Ein Hotspot für und Geschäftsreisende, die mit diesem neuen Gebäude mehr Muße und mehr finden werden.

Einem Hotspot für Passagiere, denen dank der Zentralisierung der der Weg zum und wird und damit ein Stück weit mehr und Kundenfreundlichkeit erreicht wird.

Der Flughafen Zürich - es wurde schon gesagt - ist tatsächlich für die ganze Schweiz eine zentrale Infrastruktur, nicht nur für die in 5 Tagen über 2 Initiativen abzustimmen haben.

Der Flughafen Z. ist das schweizer Tor zur Welt.

La prueba H3 es la última del conjunto. El material consiste en dos recortes de audio (texto A y texto B) y su transcripción. La elección se realizó bajo los criterios del grado de notoriedad y de presencia en los medios⁸. Ambos recortes proceden de un discurso pronunciado en alemán con acento suizo por Doris Leuthard, política suiza. Para contrastar el efecto de la variación diatópica se añadió, además, la grabación por una locutora nativa de los dos textos en alemán estándar. La duración del audio A original es de 01:42 minutos, del audio B original es de 01:55. Los recortes incluyen un tiempo

⁸ Estos criterios corresponden a los propuestos por Reinke (2007: 182) en la selección de material didáctico para la profundización de la competencia comunicativa en lengua extranjera.

previo de 21 y 28 segundos, respectivamente, para dar a los sujetos la posibilidad de acostumbrarse al acento suizo. Quitando ese pequeño tramo de adaptación, la duración de los vídeos se queda en 1:21 (texto A original) y 1:27 minutos (texto B original). Las grabaciones paralelas en alemán estándar son de una duración comparable: 01:11 (texto A alemán estándar) y 01:23 (texto B alemán estándar), respectivamente. La prueba consiste en rellenar huecos sobre la transcripción de los dos recortes, tras haber escuchado los dos audios, uno en versión original, el otro en la versión de alemán estándar. Cada recorte contiene 10 huecos.

Prueba H3

TEXT B

Munich bekam soeben eine Auszeichnung der als einer der besten Flughäfen weltweit. Nur der kleine wurde noch besser platziert.

Somit, Herr Verwaltungsratpräsident, bin ich überzeugt, mit Dock B werden Sie auch in diesem im nächsten Jahr zuvorderst liegen.

Der Flughafen Zürich ist aber auch ein großer Frachtumschlagplatz. Die Schweiz ist ja bekanntlich ein und rund 1 Drittel wenn man sie wertmäßig bemisst, werden mit der transportiert.

(Man vergisst das immer ein bisschen, weil man meistens nur die hat.)

Nicht zuletzt ist aber auch der Flughafen und für die Einen, ein für die Anderen und ein politischer sondergleichen.

Die Konflikte zwischen Nutzen und Wachstum und und prägen die Diskussionen seit Jahrzehnten. (Und das dürfte wohl noch eine Weile so andauern.)

Fliegen ist, positive und negative.

Wer die Fliegerei aber nur mit glänzenden Augen oder nur mit einer zornumwelkten diskutiert, der findet kaum sachgerechte Lösungen.

5.3.2. Sujetos

5.3.2.1. Fase preliminar

Antes de pasar a la fase principal de la aplicación de las pruebas, se puso en marcha una fase preliminar para la que se escogió a los siguientes sujetos:

- E1: • Estudiante de 3º curso de Filología alemana
• bilingüe alemán-español
- E2: • Profesora de Universidad (Traducción)
• lengua materna: español
- E3: • Profesora de Universidad (Interpretación)
• lengua materna: español
- E4: • Profesora de Universidad (Traducción)
• lengua materna: alemán⁹

Cada una de las pruebas la realizaron en la fase preliminar al menos dos sujetos (véase fig. 5.1). Como veremos más abajo, a partir de los resultados de esta fase preliminar se introdujeron algunas modificaciones en estudio, tanto en el planteamiento como de contenido.

	E1	E2	E3	E4
S1		X	X	
S2	X	X	X	
S3		X	X	
H1	X	X	X	
H2	X	X	X	
H3 texto A original	X	X	X	X
H3 texto B alemán estándar locutor profesional	X			
H3 texto B alemán estándar locutor nativo no profesional				X

Fig. 5.1. Aplicación de las pruebas a los sujetos de la fase preliminar

5.3.2.2. Fase principal

Las 6 pruebas fueron realizadas por 17 sujetos con conocimientos avanzados de alemán. El conjunto se compone de los siguientes dos grupos:

- (1) 5 profesionales cuyo ejercicio laboral y científico requiere un profundo dominio del alemán.

⁹ La elección aquí de un sujeto con lengua materna alemán se hace para comprobar la viabilidad real de las pruebas de H3 (1y3).

- 3 docentes universitarios (1 docente de lengua alemana; 2 docentes cuya especialidad y actividad científica está relacionada con el alemán),
 - 1 profesor de música y músico profesional (estancias en Alemania y Austria),
 - 1 sacerdote (ejercicio de sacerdocio en Alemania y Austria)
- (2) 12 estudiantes que en el momento de realizar las pruebas realizaban los últimos cursos de las siguientes titulaciones
- Grado en Traducción e Interpretación
4 estudiantes de 4º curso (2 del itinerario de Interpretación y 2 del itinerario de Traducción)
 - Grado en Estudios Alemanes:
2 estudiantes de 3º curso
 - Licenciatura en Filología alemana
1 estudiante de 4º curso
 - Grado en Maestro en Educación Primaria en la mención de Alemán
3 estudiantes de 4º curso
 - Máster Oficial en Traducción y Mediación Intercultural
1 estudiante
 - Máster Oficial de Profesor en Educación Secundaria - Alemán
1 estudiante

Todos los sujetos afirmaron que el español era su lengua materna. 5 de ellos indicaron una segunda lengua materna. Para 2 de ellos era el gallego, para otros 2 el vasco, para 1 el catalán

5.3.3. Otros aspectos

Las pruebas se realizaron durante los meses de mayo y junio de 2014. Cada sujeto hizo el conjunto de todas las pruebas de forma individual, siguiendo el orden descrito, y fue guiado y supervisado personalmente por la investigadora. Para las grabaciones de los sujetos se utilizó una grabadora de voz externa de calidad alta. La presentación de los audios y el vídeo se realizó mediante las aplicaciones habituales de un equipo de PC y un altavoz externo. El tiempo empleado por cada sujeto fue de entre 20 y 30 minutos.

La validación de las grabaciones de las pruebas de producción se llevó a cabo a través de un exhaustivo análisis auditivo y, en algunas pruebas, adicionalmente, instrumental (prueba S2, serie 5 y 7). Para el análisis instrumental se usó la aplicación

informática *Praat*¹⁰, un software libre usado en lingüística para el análisis científico del habla. Fue desarrollado por Paul Boersma y David Weenink en el departamento de Phonetic Sciences, de la Facultad de Humanidades de la Universidad de Amsterdam. Entre los manuales, que existen en varios idiomas, nos resultó de especial ayuda el *Manual de Praat* de Román Montes de Oca¹¹ y la información acerca de las características y el uso de *Praat* de Llisterri (2014)¹².

La validación de las pruebas de percepción se hizo cotejando las respuestas de los sujetos en las hojas de pruebas (marcado de acentos en el caso de la prueba H1; elección de la respuesta correcta entre varias en el caso de H2; inserción de palabras en el caso de H3) con una plantilla preparada previamente. La preparación de la plantilla de validación de la prueba H1 requirió un análisis acústico para determinar qué unidades había enfatizado el locutor. Para ello nos servimos también de la herramienta *Praat*. El resultado de este análisis se encuentra en el anexo 5.7.

5.4. Aplicación del estudio

5.4.1. Fase preliminar

Como hemos señalado, durante la fase preliminar se vio la necesidad de adaptar o transformar parcialmente las pruebas en los términos que comentamos a continuación

Con respecto a la primera prueba, S1, se tomó la decisión de limitar la prueba a una duración de unos 3 minutos.

En la prueba S2, serie 4, se cambió «*Das ist Holger, und wie heißt er?*» por «*Das ist Helga, und wie heißt er?*» para evitar que se relacionara el pronombre personal *er* con el sujeto del enunciado. Con esta pista se intentaba resaltar la contraposición de las dos personas y guiar al sujeto a la acentuación adecuada, poniendo de relieve el foco *er*.

En fase preliminar de la prueba S3 se hizo evidente la necesidad de una pequeña introducción con el fin de situar a cada sujeto, que tuviera tiempo de leer el texto y de

¹⁰ Disponible en: <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/> (Último acceso: 26-07-15).

¹¹ Disponible en: http://domingo-roman.net/manual_analisis_acustico.html (Último acceso: 26-07-15).

¹² Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/phonetics/fon_Praat/Praat.html (Último acceso: 26-07-15).

aclarar dudas léxicas (*Gesuch ablehnen, Tüftler, abgezehrt*). En las explicaciones se evitaría facilitar la pronunciación de las unidades *Tüftler* y *abgezehrt*, cuya realización previsiblemente suponía una dificultad por la combinación de consonantes en la primera unidad y la articulación de la vocal larga tensa en la segunda.

Pasando a las pruebas de audición y percepción, todos los sujetos que realizaron el ensayo coincidieron en la elevada dificultad de la prueba H1. Para facilitarla, optamos por una pequeña introducción que contuviera unas indicaciones mínimas sobre la acentuación en alemán y sobre la disposición del texto en la que se preveía al menos un acento por línea.

La fase preliminar de la prueba H2 se realizó visionando el vídeo y cumplimentando el ejercicio simultáneamente. Con la ayuda de la transcripción delante, se distraía la atención del sujeto, por lo que se decidió dividir la prueba en dos pasos: el visionado y las respuestas.

El ensayo de la prueba H3 comprendía, en un principio, solo el audio del texto A en versión original y su transcripción con huecos. Ya en esta fase se hizo patente la enorme dificultad de valorar la influencia de una variante diatópica del alemán en la percepción y retención fonética por parte de los oyentes hispanohablantes. Sobre todo, se hizo patente la falta de un *tertium comparationis*. Por consiguiente ampliamos la prueba con un segundo audio (audio B), extraído del mismo discurso que el primero (audio A), y constituimos dos versiones.

- La versión H3.1 comprende el audio A en original y el audio B en alemán estándar, cada uno con su texto con huecos.
- La versión H3.2 se compone del audio A en alemán estándar, paralelo al original, pero presentado por un locutor de alemán estándar y el audio B original.

En un principio, los audios en alemán estándar se realizaron por un locutor profesional, de articulación especialmente nítida. A la hora de aplicar la prueba en la fase preliminar al sujeto de ensayo E1 resultó, sin embargo, que esta grabación no era operable porque la velocidad superaba claramente el discurso original. La articulación especialmente

nítida del profesional salvaba algunas dificultades del audio original, pero la velocidad mucho mayor de este locutor traía consigo las contracciones y reducciones características del alemán hablado con velocidad. La reducción de la velocidad de reproducción, evidentemente, no solucionaba este problema. Decidimos sustituir las dos grabaciones profesionales por otras que se realizaron con una locutora alemana nativa con experiencia docente del alemán. Para concluir la fase previa y comprobar la viabilidad de la prueba, se le aplicó a un sujeto nativo (E4). Se cambiaron los huecos que debían rellenarse en la transcripción del texto A, añadiendo los anglicismos *Globetrotter* y *Gate* y suprimiendo otras unidades que consideramos de menor valor (*Faszination, Initiativen, Ausblick*). Se confirmó la extrema dificultad de retención en el cuarto párrafo del texto A por la acumulación de huecos que debían rellenarse. Tomamos nota de este dato para tenerlo en cuenta en la evaluación de los resultados.

5.4.2. Fase principal

A partir de la aplicación de las diferentes pruebas, obtuvimos material auditivo (grabaciones), en el caso de las pruebas S1, S2 y S3, y material escrito, de las pruebas H1, H2 y H3. La validación de las grabaciones se realizó a través de un exhaustivo análisis auditivo (pruebas S1, S2, S3), combinado con un análisis instrumental (prueba S2, serie 5 y 7). En las pruebas escritas se hizo un recuento de los aciertos, ausencias de respuesta y errores. A continuación presentaremos los resultados obtenidos en cada prueba.

5.4.2.1. Prueba S1

La duración de esta prueba oscilaba entre 01:45 y 03:30 minutos. Optamos por exceder, en algunos casos, el tiempo límite previsto de 03:00 minutos a favor de una mayor garantía de representatividad de la pronunciación y entonación de cada sujeto. Para validar los resultados, analizamos la grabación de cada sujeto y registramos las divergencias observadas. En un segundo paso las clasificamos en 10 grupos:

- divergencias en elementos segmentales (7 grupos)
- divergencias en elementos suprasegmentales (2 grupos)
- otras divergencias (1 grupo).

La tabla completa con el número de divergencias registradas y ejemplos se encuentra en el anexo 5.2. A continuación presentaremos los diferentes tipos de divergencias solo con ejemplos:

Divergencias en elementos segmentales

1. *Cambio de la duración vocálica.* En su mayoría se refiere a la realización demasiado breve de las vocales (*Sprachkurs, Jahre, Niveau, etc.*), en un caso, posiblemente de hipercorrección, es al revés (*gesprochen*).
2. *Cambio de la calidad de las vocales con o sin cambio de duración.* Se percibió en dos sujetos la sustitución de [e] por [ɛ] (*gewesen, regelmäßig, jeden [Tag], Erlebnis, gelebt*), en uno de ellos también [ø:] por [œ] (*höre*) y, en otro, [o:] por [ɔ] (*logisch*)
3. *Sustitución de las vocales modificadas.* Se percibió la sustitución de la vocal modificada (*zurückgekommen*, zurück*, fir*, funfzehn*, schon* en vez de *schön*)
4. *No-realización del golpe de glotis.* En 4 sujetos se percibió en casos aislados el enlazamiento de la vocal con la vocal o consonante anterior en lugar de una ínfima pausa con golpe de glotis (*die Artikel und so, zu ihr, beendet, bevor ich, war ich*)
5. *Sustitución de consonantes.* Es la categoría en la que más casos de divergencia se registraron. En un total de 13 sujetos se observaron las siguientes sustituciones:
 - Las más extendidas eran /f > s/ (*baskisch, deutsch, Schweiz*), también /f > ç/ (*spanisch*) y /ts > tʃ/ (*Französisch*).
 - Hallamos no pocos casos de sustitución de oclusiva por una fricativa (*Kindergarten, deshalb, Bismarck*),
 - También alguna de fricativa por oclusiva /ç > k/ (*ich mochte*).
 - Se observa en algunos sujetos la realización lenis de oclusivas en posición final (*und, sind*),
 - Simplificación de la africada /ts > s/ (*zwei, vierzig*) y en un caso la sustitución /ŋ > n/ (*Fortsetzung*)

6. *Elisión en agrupaciones consonánticas*. Los casos de este grupo se registraron en 6 sujetos. Llama la atención la muy extendida supresión de la oclusiva /t/ (*erst_t mal, Frankfurt_t, fortgesetzt_t*). También se observó la supresión del grupo de consonantes /kt/ (*gemerk_t*) y la supresión de la nasal /n/ (*Eltern_n, sondern_n*).
7. *Asimilación*. En 4 sujetos se percibió la realización de una asimilación regresiva de oclusivas lenis en vez de la progresiva de oclusivas fortis (*und dann; hast du; beendet da*)

Divergencias en elementos suprasegmentales

8. *Cambio del acento léxico*. Solo en dos sujetos se observó la acentuación inadecuada de palabras (*Intensivkurs; zurückgekommen; Deutschunterricht*);
9. *Acento oracional*. Se observó en 3 sujetos la acentuación de grupos de palabras no natural (véase ejemplos en el anexo 5.2).

Otras divergencias

10. *Otras divergencias*. Se registraron en 6 sujetos diferentes tipos de divergencias que reunimos en este grupo.
 - En 2 sujetos observamos casos de epéntesis, algunos combinados con sustitución de consonante /st > əst; ʃp > əsp; ʃpr > əspr/ (*studierte, spanisch, spreche*).
 - En 3 sujetos registramos casos de elisión combinada con sustitución consonántica (/alfv/ en: *als zweite Sprache*).
 - Además, nos llamó la atención de la elisión de una sílaba en *Musikstudium* en un sujeto que apenas manifestó divergencias.

En 3 sujetos no se percibieron divergencias de pronunciación/entonación, en otros 2 se observó una divergencia leve solo en la articulación de /ʃ/ y en los restantes 12 sujetos se percibió más de un tipo de divergencia.

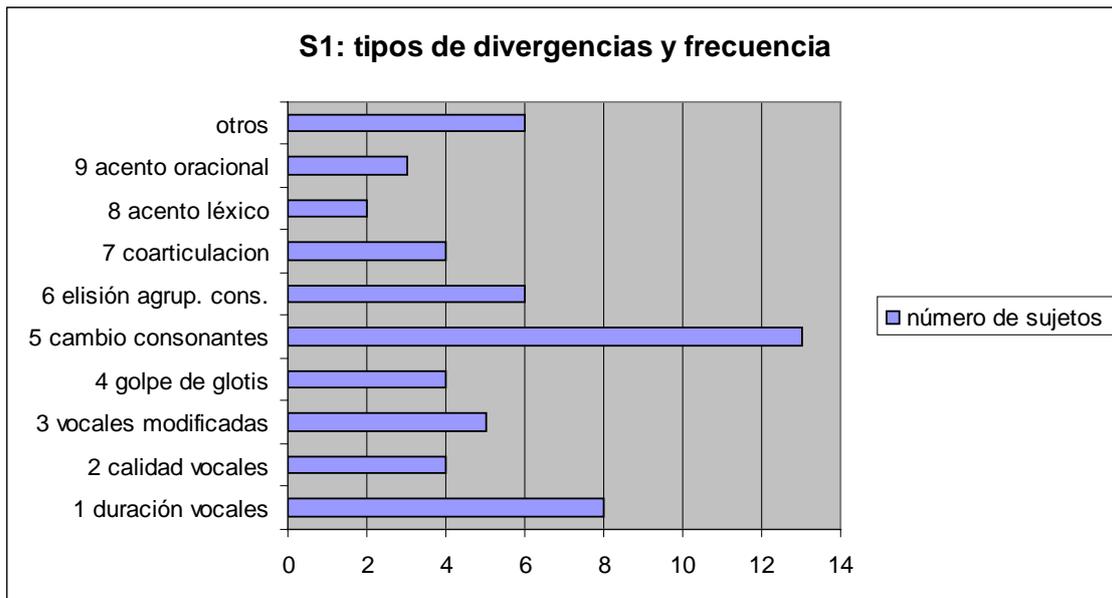


Fig. 5.2. S1 -Tipos y frecuencia de divergencias en la serie 1

Podemos destacar en conjunto los siguientes resultados:

- En el 71% de los sujetos (12 de 17) se observaron divergencias de la pronunciación o acentuación estándar.
- En el grupo restante, o no se percibe divergencia ninguna o solo leve del estándar.
- En aquellos sujetos en los que se observan divergencias, éstas suelen ser de más de un tipo.
- La divergencia más extendida es la sustitución de consonantes, seguida por un cambio de duración de vocales y la elisión en las agrupaciones consonánticas.

5.4.2.2. Prueba S2

La validación de las siete series de esta prueba se realizó mediante un exhaustivo análisis auditivo y, como hemos señalado, en el caso de la serie 5 y 7, adicionalmente con un análisis instrumental mediante la herramienta informática *Praat* (véase apartado 5.3.3.). A continuación presentaremos los resultados, serie por serie.

5.4.2.2.1. Serie 1. Sustitución de vocal

Cuota de realizaciones divergentes

En la fig. 5.3 reflejamos la proporción entre la realización sin divergencia percibida y la divergente de las diez unidades de esta serie. Se observó un total del 25% de divergencias de diferentes tipos: cambios de calidad, de duración, de calidad y duración y otras divergencias.

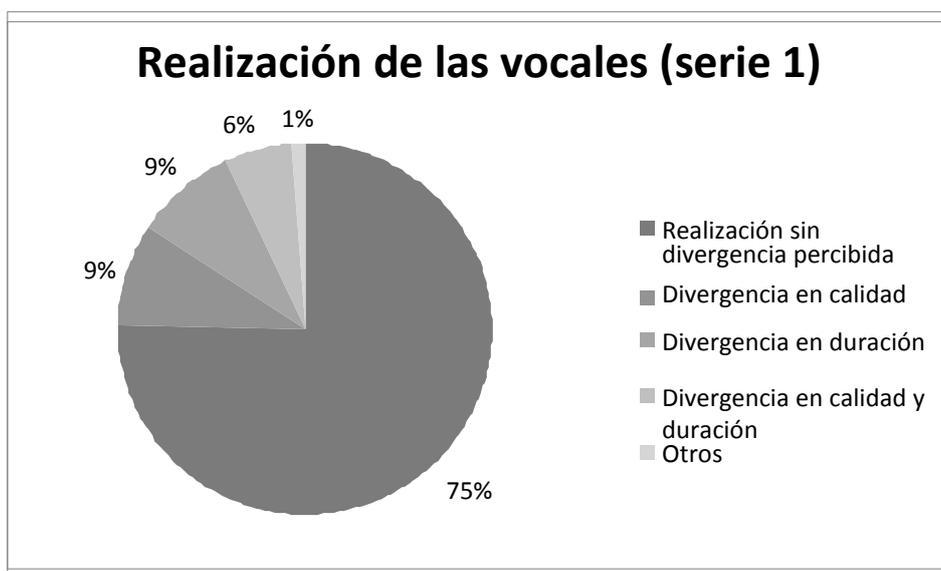


Fig. 5.3. S2 - Realización de vocales en la serie 1 (vocales)

Distribución de las divergencias

Como se puede desprender de la fig. 5.4, las unidades con mayor número de divergencias fueron *Ofen* y *Beeren* con sus vocales largas tensas /o:/ y /e:/. Suman un 50% del total de las divergencias de esta serie. Este dato parece ser un indicio para confirmar la especial dificultad de estas dos vocales para los hispanohablantes, incluso con conocimientos de alemán avanzados que mencionamos ya en el capítulo 5. Por otro lado sorprende la realización, aparentemente sin problema, de la vocal modificada larga /ø:/ en *Döner*.

	realización sin divergencia percibida	divergencia en calidad	divergencia en duración	divergencia en calidad+ duración	otros	suma DIVERGENCIAS
bieten	17					
staatlich	14		2		1	3
küssen	13		4			4
Kuchen	14		3			3
Beeren	8	9				9
spucken	14		3			3
Küche	14		2		1	3
Ohren	12	5				5
Ofen	5	1	1	10		12
Döner	17					
TOTAL	128	15	15	10	2	42
	75%	9%	9%	6%	1%	25%

Fig. 5.4. S2 - Distribución y tipo de divergencias en la serie 1

Tipos de divergencias

Los tipos de divergencias que se reflejan en la figura 5.4. son:

- cambio de duración y de calidad: vocal tensa larga > vocal tenue breve (Ofen > offen)
- cambio de la calidad vocálica en las vocales /e/ > /ɛ/ (en: *Beeren*) y /o/ > /ɔ/ (en: *Ofen, Ohren*)
- cambio de la duración vocálica. Observamos tanto la reducción como el aumento de la duración de las vocales.
 - vocal larga > vocal corta (en: *Ofen; staatlich; Kuchen*)
 - vocal corta > vocal larga (en: *küssen; Küche; spucken*). La realización larga de algunas vocales del alemán representa una dificultad general para el hispanohablante. En este caso parece tratarse de un fenómeno de hipercorrección que suele darse más en aprendices avanzados que en principiantes.
- Otras divergencias
 - sustitución de la vocal modificada por una vocal no modificada (Küche > Kuche*)
 - sustitución de vocal baja por vocal media (staatlich > stehlich*)

Para analizar más detalladamente la realización de la **duración**, comparamos los resultados obtenidos en 3 unidades de vocal larga (*Ofen, staatlich, Kuchen*) con los de 3 unidades con vocal corta (*küssen, Küche, spucken*) y observamos que más de un tercio del total de divergencias se refiere a la realización larga de vocal corta:¹³

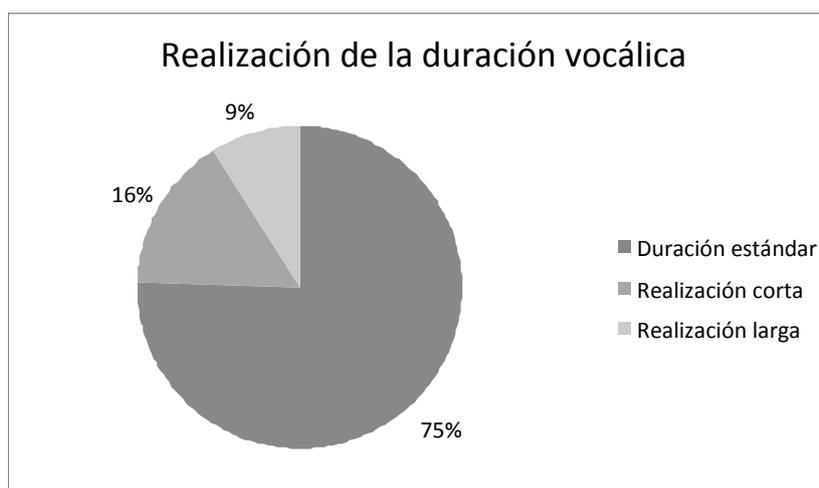


Fig. 5.5. S2 - Realización de la duración vocálica en la serie 1

Aparte de los casos de duración invertida, observamos algunos de una relativa neutralización de la duración, mecanismo que lleva a un gran número de pequeñas desviaciones que requerirían una investigación específica más extensa. Por su bajo grado de perceptibilidad en esta prueba, no los hemos incluido en el recuento de estas divergencias. También merece ser mencionada la sustitución de consonante: además de las sustituciones, vocálicas observamos en tres casos la sustitución de la oclusiva /b/ por la fricativa /β/. Destacaremos los resultados más llamativos:

- las sustituciones de las vocales largas tensas /o:/ y /e:/ suman el 50% de todas las divergencias
- se produjo el mismo número de cambios cualitativos que de cuantitativos
- los cambios de duración se produjeron en ambas direcciones: disminución y también ampliación.

¹³ Véase los datos completos en el anexo 5.3.

5.4.2.2. Serie 2. Sustitución de consonante

Cuota de divergencias

En esta serie, de acuerdo con las previsiones, se produjeron divergencias con respecto a la realización estándar de las consonantes. Además, observamos también alguna en cuanto a las vocales. Los diferentes tipos de divergencias consonánticas suman un 15% del total de las realizaciones de esta serie.



Fig 5.6. S2 - Realización de consonantes en la serie 2

La distribución de las divergencias queda reflejada en la fig. 5.7.

	Divergencias observadas				total de cada unidad
1. Kerne	1 /v > vç/				1
2. Bälle	2 /b > β/	1 /ε > e:/	2 /b > β/ + /ε > ε:/	1 /b > β/ + /ε > e:/	6
3. Wälder					
4. Kirche					
5. Gebäck	2 /b > β/				2
6. Ringer	1 /ŋ > ng/				1
7. besiegst	1 /kst > kt/	1 /kst > çst/	2 /b > β/ + /i: > ɪ/	2 /i: > ɪ/	6
8. reizte	1 /r > ç/	5 /tst > st/	2 /tst > ts/		8
9. zwingen	1 /ŋ > ŋg/				1
10. Nixe					
Total cambios					25

Fig. 5.7. S2 -Distribución de divergencias observadas en la serie 2

La realización de la unidad *reizte* es la que más divergencias generó, con un 32% del total de realizaciones divergentes, seguida por *besiegst* y *Bälle* cuyo índice se eleva a un 24% cada una. *Gebäck* representa un 8% y *Kerne*, *Ringer* y *zwingen* un 4% cada unidad. A pesar de la indudable dificultad de articulación de 3 consonantes seguidas (en *reizte* y

besiegt) la acumulación de consonantes no es la causa más frecuente de las divergencias en esta serie, tal como veremos a continuación.

Tipos de divergencias

Si analizamos los tipos de divergencias que se produjeron en esta serie, obtenemos la siguiente distribución de resultados (fig. 5.8):

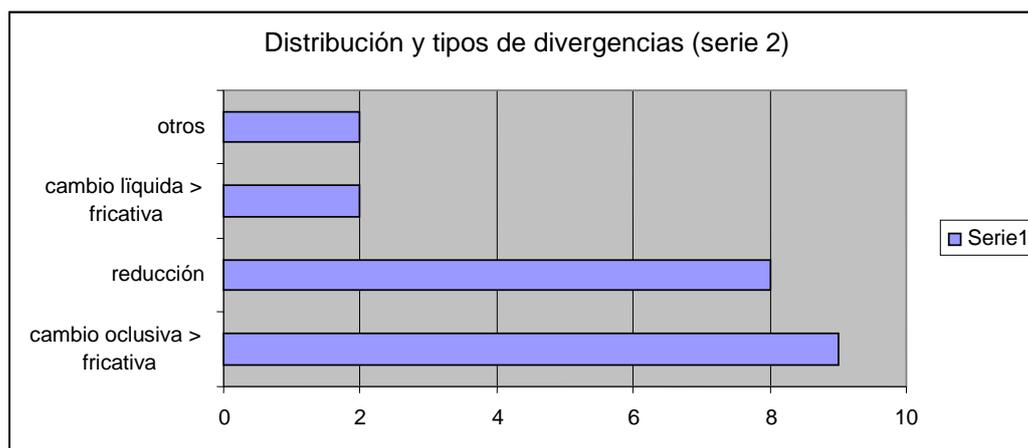


Fig. 5.8. S2 - Distribución y tipos de divergencias en la serie 2

- Sustitución de consonante: mayor frecuencia con un 65% (11 casos)
 - sustitución de oclusiva por fricativa: es el cambio de mayor frecuencia, con un 53% (9 veces), en las unidades *Bälle*, *Gebäck*, *besiegt*. Además, en más de la mitad (5 casos), este cambio va unido a un cambio vocálico
 - sustitución de líquida por (vocal reducida +) fricativa en un 12% (2 casos), en las unidades *Kerne*, *reizte*.
- Reducción de combinaciones consonánticas en un 47% (8 casos), en las unidades *reizte* y *besiegt*
 - /tst > st/ (5)
 - /tst > ts/ (2)
 - /kst > kt/ (1)
- Otros aspectos consonánticos
 - inserción de consonante. En esta serie solo /ŋ > ŋg/ (2 casos), en *zwingen* y *Ringer*
- Sustitución vocálica
 - sustitución vocálica unida a otra divergencia. También aquí se dan casos de aumento de duración vocálica (5 casos)

- sustitución vocálica no combinada con sustitución de consonante: cambio cualitativo y cuantitativo (3 casos)

Los resultados que pueden destacarse en esta serie son:

- alta frecuencia de sustitución de la oclusiva /b/ por la fricativa /β/
- combinación de esta sustitución consonántica con una sustitución de vocal
- también en este grupo hay cambio de duración vocálica en ambos sentidos

5.4.2.2.3. Serie 3. Cambio de acento léxico

A la hora de validar las grabaciones de esta serie, resultó especialmente compleja la tarea de distinguir las realizaciones con cambios de acento de aquellas en las que no se percibe un acento claramente principal. Consideramos que en ambos casos se trata de realizaciones que difieren del estándar. Se observará una serie de casos de pluriacentuación o de una casi neutralización de todas las sílabas. A través de un análisis exhaustivo intentamos distinguir los cambios, por un lado, y la ausencia de una marcación clara de la sílaba tónica, por otro. Somos conscientes de que aún así habrá casos límite cuya clasificación podría ser discutible.

Cuota de cambios y de ausencia de marcación clara

Observamos grandes diferencias en la realización de las diversas unidades del material de esta prueba. Mientras que en la realización de la unidad *Waschmaschine* encontramos 0 divergencias, en la de *Apfelsinentorte* se registran divergencias en un 88% del total de las realizaciones. Las otras unidades que más alteraciones manifiestan son: *Flugzeugmotor*, *hinuntergehen*, *Baden-Württemberg* y *Wiesbaden*.

	cambios de acento	ausencia de marcación clara	total divergencias	total divergencias en %	realización estándar	realiz. estándar en %
1. Beweismaterial	2	1	3	18	14	82
2. Flugzeugmotor	5	0	5	29	12	71
3. Waschmaschine	0	0	0	0	17	100
4. Baden-Württemberg	3	9	12	71	5	29
5. Wiesbaden	3	1	4	24	13	76
6. Apfelsinentorte	6	9	15	88	2	12

7. hinuntergehen	4	0	4	24	13	76
8. Bestätigungsnachweis	2	5	7	41	10	59
9. Ferienhaus	2	1	3	18	14	82
10. Besucherlaubnis	2	5	7	41	10	59
11. Existenzgründung	0	4	4	24	13	76
Total	29	35	64	34,2%	123	65,8%

Fig. 5.9. S2 - Datos de la realización del acento léxico en las unidades de la serie 3

Podemos observar que algo más de una tercera parte del total de las realizaciones, el 34%, presenta un cambio de acento o una marcación no claramente perceptible.

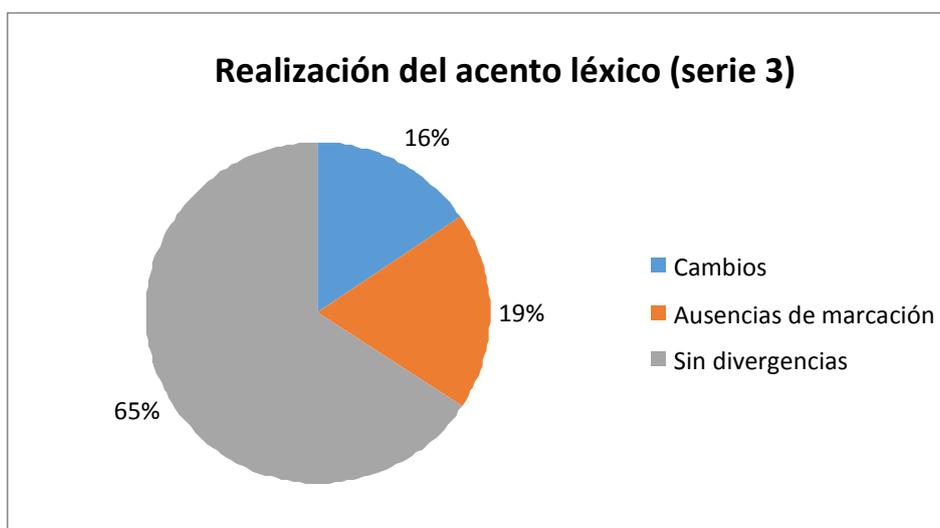


Fig. 5.10. S2 - Realización del acento léxico en la serie 3

Validando los resultados de cada sujeto, resulta que ninguno realiza toda la serie entera de acuerdo con la acentuación estándar. Es decir, que en al menos una de las 11 unidades se registró una divergencia. En la fig. 5.11, la primera columna representa el «número de unidades con divergencias» (x unidades de un total de 11, $x/11$), es decir, el número de unidades cuyos acentos se realizaron de manera no estándar por cada sujeto. El «número de sujetos» (columna 2) es el que corresponde a tal cantidad de divergencias. Podemos observar que el mínimo de una unidad divergente, que acabamos de mencionar, se registró en 3 sujetos (franja azul). La mayoría de los sujetos (franja de color morado) muestra entre 2 y 4 unidades con divergencias. Pero en casi un tercio de los sujetos (franja amarilla) se registraron incluso entre 6 y 10 unidades con divergencias. Este dato significaría que un número considerable de sujetos realiza más de la mitad de las unidades (entre 6 y 10 de 11) con una acentuación divergente de la

estándar. Un dato que mencionamos aquí con el mero fin de aclarar los valores en la columna 1 es el hecho que no hubo sujetos que mostraran divergencias en todas las 11 unidades, ni tampoco en un total de 5, ni de 9.

1	2	3	4	5	6	7	8
Número de uds. con divergencias (x/11)	Número de sujetos (x/17)	Cambios de acento	Ausencia de marcación	Número de sujetos (x/17)	más ausencias que cambios	número ausencias = número cambios	más cambios que ausencias
1	3	0	1	3	x		
2	4	1	1	3		x	
		2	0	1			x
3	4	1	2	2	X		
		2	1	1			x
		3	0	1			x
4	1	1	3	1	x		
6	2	2	4	2	x		
7	1	1	6	1	x		
8	1	6	2	1			x
10	1	5	5	1		x	
	17			17	9	4	4
				100%	53%	23,5%	23,5%

Fig. 5.11. S2 - Datos de la realización del acento en la serie 3, por sujeto

A partir de los datos reflejados en las columnas 3 a 8, además, se puede ver la proporción entre las realizaciones con cambio de acento y aquellas con ausencia de marcación. En la columna 3 y 4 se desglosa el número de unidades con divergencia en estas dos categorías y se indica, en la columna 5, el número de sujetos con tal cantidad de unidades con «cambios de acento» y tal cantidad de «ausencia de marcación». La suma de estas dos categorías corresponde al número de «unidades con divergencias» (columna 1). De modo que los 4 sujetos con 3 unidades divergentes, por ejemplo, se dividen en 2 sujetos con 1 cambio y dos ausencias, cada uno, 1 sujeto con 2 cambios y una ausencia, y otro sujeto con 3 cambios y 0 ausencias.

En más de la mitad de los sujetos las divergencias contienen mayor número de ausencias de marcación que cambios de acento. De ahí podríamos deducir una tendencia a omitir o neutralizar la marcación. Somos conscientes de que a este resultado pueden haber contribuido los condicionantes inherentes a este tipo de pruebas: falta de espontaneidad por fijación excesiva en los puntos que son objeto de estudio, lo que, a su vez, puede provocar inseguridad.

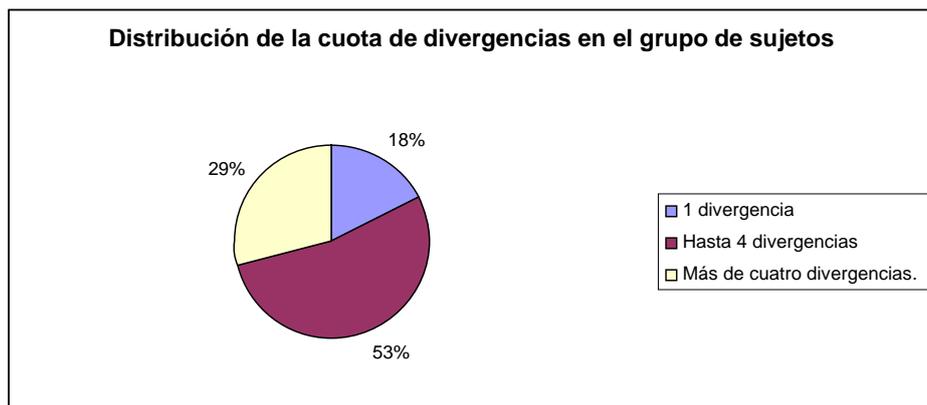


Fig. 5.12. S2 - Distribución de la cuota de divergencias en el grupo de sujetos

Cabe destacar los siguientes resultados en esta serie:

- En ningún sujeto se registró una realización estándar de la serie entera, lo que se puede interpretar como una señal de la gran dificultad de la acentuación de palabras en los hispanohablantes, incluso en los que tienen un elevado dominio del alemán.
- En el 82% de los sujetos se registró más de una divergencia. Casi un tercio, el 29%, presenta divergencias acentuales en más de la mitad de las unidades de esta prueba.
- Entre las divergencias no solo se observaron cambios, sino también un elevado índice de ausencias de acento.

5.4.2.2.4. Serie 4. Golpe de glotis y enlazamiento vocálico

En esta serie, las realizaciones divergentes se concentraron en dos unidades: *Bearbeitung* y *Himbeereis*, ambas con golpe de glotis. La proporción aproximada entre realización estándar y realización divergente es de 3:1, en la primera (*Bearbeitung*), y de 4:6, en la segunda (*Himbeereis*). El 24% de los sujetos realiza correctamente todos los golpes de glotis y el enlazamiento de esta serie. La aproximación a la realización estándar del golpe de glotis y enlazamiento vocálica es alta. Esta serie tiene una cuota de divergencias de sólo un 8%.



Fig. 5.13. S2 - Realización del golpe de glotis y del enlace vocálico en la serie 4

Aparte de la supuesta dificultad de articulación en esta serie, nos llamó la atención la ubicación del acento en la pregunta *Das ist Helga, und wie heißt er?* Solo el 18% de los sujetos pusieron énfasis en el pronombre personal *er*. La gran mayoría acentuaba el elemento verbal *heißt*, lo cual es semánticamente incoherente. El pronombre personal masculino indica que se trata de otra persona que no coincide con el sujeto de la primera oración y, por lo tanto, el foco de atención no recae sobre el predicado sino sobre el sujeto, que constituye el elemento nuevo. Otras divergencias que se observaron son:

- La sustitución de consonantes: en *delikat essen*: /s > z/; en *Ich möchte Berlin erleben*: /b > β/
- Epéntesis: en *deutschsprachig*: [əʃpʁ]; en *Himbeereis*: [be:v > be:rən]
- Inserción y sustitución de vocal: en *deutschsprachig*: [ʃpʁa:xiç > əʃpʁe:xiç]

Los resultados que pueden destacarse en esta serie son:

- El elevado grado de adecuación del golpe de glotis y el enlace vocálico en esta serie
- El alto índice del cambio del acento oracional

5.4.2.2.5. Serie 5. Cambio de acento oracional

En el análisis de resultados de esta serie, nuestro foco de atención está en la cuarta oración de un breve texto en forma de monólogo. Se trata de la exclamación «*Kommen*

Sie doch auch mal nach Österreich!». Está bien contextualizada y el acento natural recae en el adverbio *auch* precedido por la partícula *doch* que realza la información que sigue¹⁴. Como señalamos en el capítulo 3, el acento se manifiesta por uno o varios de los tres parámetros: tono, volumen y duración; es decir, frecuencia fundamental (F₀), amplitud y tiempo. Por otro lado, y sin entrar en la discusión sobre la pertinencia o no de una correlación entre patrones entonativos y clases oracionales, el movimiento melódico prototípico de una oración exclamativa incluiría un descenso final.¹⁵

Analizamos las realizaciones de esta prueba por dos vías para descubrir cuáles eran las sílabas realizadas por cada sujeto:

1. El análisis auditivo inicial

En el análisis auditivo inicial ya se percibían las sílabas prominentes y otras menos acentuadas o reducidas. Para comprobar la percepción y/o contrastarla resultaba muy útil el análisis instrumental.

2. El análisis instrumental

En el siguiente paso usamos la herramienta para el análisis fonético del habla, *Praat* que mencionamos en el apartado 5.3.3. A partir de las grabaciones creamos el gráfico correspondiente a la realización del fragmento «*Kommen Sie doch auch mal nach Österreich!*» por cada uno de los sujetos (véase anexo 5.5). Los gráficos incluyen, en la parte de arriba, el oscilograma, en la parte del medio, la curva melódica o «pitch» (línea discontinua en color azul) y la curva de intensidad (línea continua en color verde) y, debajo, la notación del texto. De esta manera obtuvimos información acerca de los 3 parámetros: ascensos/descensos de la curva melódica, intensidad y duración de los elementos fónicos. En nuestro análisis nos basamos, en primer lugar, en los indicios de la curva melódica, inflexiones, ascensos, descensos y los conjugamos, luego, con la curva de intensidad y la duración.

¹⁴ En Mangold (2005) encontramos la descripción de la función de *doch*: «III (Partikel; unbetont) 1. gibt einer Frage, Aussage, Aufforderung oder einem Wunsch eine gewisse Nachdrücklichkeit». Acerca de su interrelación con el acento prominente, Bühring, D. (2005: 159) afirma: «Partikeln wie *wohl, doch, ja* und bestimmte Adverbiale tendieren dazu, im Mittelfeld der Hauptbetonung unmittelbar voranzugehen».

¹⁵ Acerca de esta discusión, véase Stock (1996: 95) y Graffmann (2007: 9s.) entre otros.

Como ejemplo presentamos el gráfico correspondiente a la relación del sujeto de ensayo E2. Se distingue un ascenso de los valores en la duración (franja marcada en color, de 0.229708 décimos de segundo), de la F_0 (curva de color azul) y de la intensidad (curva de color verde).

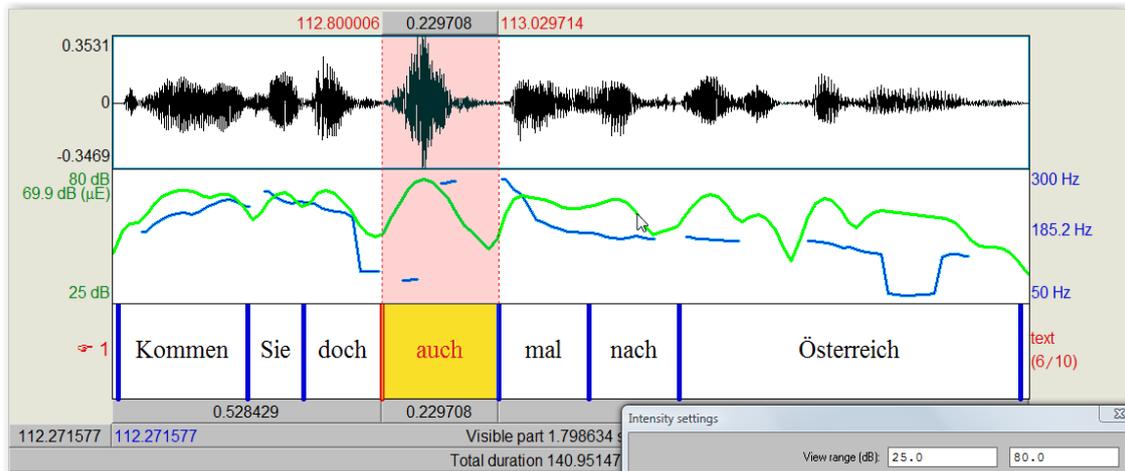


Fig. 5.14. S2 - Oscilograma, curvas melódica y de intensidad de la realización de ensayo por E2.

No siempre coinciden los indicios de los 3 parámetros. Ya solo los ascensos o inflexiones de la curva melódica pueden ser la señal de un acento prominente que podemos descubrir con la herramienta *Praat*. Por otro lado, debemos tener en cuenta que a veces se muestran movimientos muy bruscos, como en *doch* o en *Österreich*, que no se deben interpretar como tales, sino como pequeños *errores*. Éstos se deben a que la representación de la curva melódica en *Praat* funciona a partir de un algoritmo. El programa analiza los valores de la señal, los autocorrelaciona y los hace visibles en forma de curva. Sin embargo, el tipo de algoritmo usado produce errores. En el manual de *Praat* se advierte que:

[...] una curva que representa valores de F_0 obtenidos mediante un algoritmo de autocorrelación es siempre una guía útil acerca de los valores de F_0 de esa emisión, pero solo una guía y siempre debe ser verificada y, si es necesario, corregida. (Montes de Oca, 2011: 3)

Y «Frecuentemente, uno puede encontrar bruscas caídas o ascensos súbitos que tienen diferencias del doble de Hz» (*id.*: 5). En nuestro análisis, por lo tanto, hemos tenido en cuenta estos *fallos* y, en caso de duda, recurrimos a escuchas repetidas de pequeños

segmentos, método que permite el programa, y contrastamos los datos de los demás parámetros.

Ya en el análisis auditivo nos llamó la atención que en la gran mayoría de los sujetos se percibía un destacado acento en el principio de la oración («Kommen Sie [...]»), muy diferente a lo que se esperaría como entonación natural. A través del análisis digital se reveló lo siguiente:

- Un movimiento de ascenso/descenso en la secuencia «Kommen Sie», en 11 de los 17 sujetos
- Solo en un sujeto (véase anexo 5.5: L10_S2_5) se muestra un ascenso en el adverbio *auch* con descenso en *mal*
- En 5 sujetos se muestra un ascenso/descenso en *Österreich*
- En 4 sujetos hay un final ascendente o suspensivo. Este dato sorprende tanto más en cuanto el patrón exclamativo en español incluye un descenso en el final¹⁶ igual que en nuestro ejemplo alemán.

Aparte de ello, llamaba la atención:

- El ascenso del tono en *doch* realizado por 2 sujetos (véase anexo 5.5: L7_S2_5 y L9_S2_5)
- Un solo ascenso en *kommen* y una curva melódica baja y plana en un sujeto (véase anexo 5.5: L8_S2_5)
- Un ascenso pronunciado en *mal* en el sujeto P3
- Un ascenso pronunciado en *Sie* en P5.

En el análisis de la curva de intensidad se mostraron las siguientes tendencias:

- Hay pocos ascensos de intensidad destacados. En la mayoría de los casos, la curva de intensidad está formada por una onda con valores que se distinguen muy poco (menos de 5 dB) entre ellos.

¹⁶ En la descripción de los patrones entonativos, Quilis (1999: 453) afirma que la exclamación es «caracterizada por un descenso muy acusado del fundamental desde la primera sílaba acentuada, o por un fundamental muy bajo y plano».

- Este dato se observa, especialmente, en la realización de *kommen* y *doch* (véase, anexo 5.5) que muestran dos picos prácticamente a la misma altura.
- Solo en 3 sujetos se observa un valor máximo de la F_0 que destaca (por 5 dB o más). En los 3 casos corresponde a la primera sílaba del enunciado («Kom- [men Sie doch ...]»). (véase, anexo 5.5: L4_S2_5, L8_S2_5 y P4_S2_5)

Al comparar estos resultados con el gráfico de la grabación del sujeto de ensayo E2 que percibimos como entonación *natural* (véase fig. 5.14) encontramos el valor máximo de la F_0 y de intensidad, así como una duración más larga en *auch*. Todos estos datos manifiestan la ubicación del acento prominente en este mismo elemento. La entonación es de tipo terminal según el prototipo que corresponde a esta clase oracional. Resumiremos los datos más importantes:

- La realización de este enunciado exclamativo en un contexto concreto por gran parte de nuestros sujetos muestra una acentuación que difiere de la esperada.
- En varios sujetos no se percibe ni por análisis auditivo ni por análisis instrumental un acento prominente que sobresaliera sobre los demás.
- En aquellos sujetos que realizan un acento prominente, éste recae sobre sílabas que por su contexto deberían ser realizadas desacentuadas (*KOMmen*, *DOCH*, *MAL*, *SIE*).

5.4.2.2.6. Serie 6. Asimilación regresiva

Observamos que la gran mayoría de los sujetos asimila correctamente en dirección progresiva. La oclusiva fortis final en *lernst*, *kannst*, *wirst*, *bist*, *hast* es asimilada por la oclusiva lenis en *du*, que le sigue. Se realiza un ensordecimiento en el que el sonido pierde parte de sus rasgos. En 2 de los 17 sujetos, sin embargo, percibimos una sonorización de la oclusiva final y, en algunos casos, incluso de la fricativa [s]. En vez de progresiva, se realiza una asimilación regresiva. De modo que [lɛɳnstʊ] se realiza [lɛɳnsdʊ] o [lɛɳnzdʊ], [kanstʊ] como [kansdʊ] o [kanzdʊ] y [vɪɳstʊ] como [vɪɳsdʊ] o [vɪɳzdʊ]. En uno de los sujetos parece tratarse de una interferencia con el francés que es

la primera lengua extranjera que estudió y que representa su primera lengua de trabajo después del español.

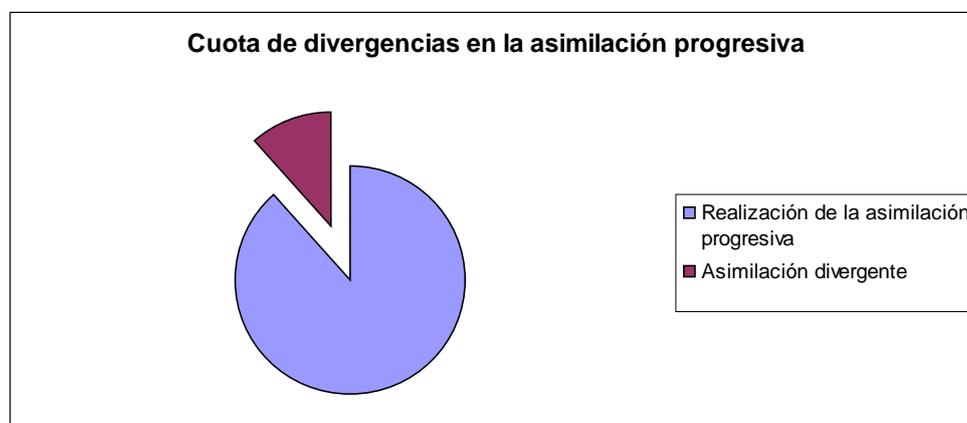


Fig. 5.16. S2 - Grado de adecuación de la asimilación progresiva en la serie 6

Como resultado relevante en esta serie destacamos el bajo índice de divergencias en la asimilación progresiva. Este dato parece indicar la tendencia de que los aprendices hispanohablantes avanzados superan la dificultad de este fenómeno de la fonética del alemán, generalmente, en niveles de aprendizaje inferiores.

5.4.2.2.7. Serie 7. Cambio de acento oracional

La serie 7 comprende una oración condicional que se compone de (1) un enunciado subordinado: «*Wenn er sich ein wenig mehr Zeit nähme*» y (2) un enunciado principal: «*dann wäre seine Aussprache ausgezeichnet*». Mediante la entonación se demarcan las dos partes, o grupos fónicos¹⁷, separados por una breve pausa. El primero contiene como carga semántica la condición y se caracteriza por un final con sentido incompleto y ascenso de la curva melódica. En el segundo, en cambio, la conclusión termina, prototípicamente, con descenso. Como ya dijimos en el capítulo 5, el acento oracional en alemán está condicionado por la distribución de la información, no por una distribución isocrónica de sílabas acentuadas, como suele ser el caso, en principio, en el español. La información que destaca en el primer grupo es *Zeit*, la del segundo grupo es

¹⁷ Usamos el término *grupo fónico* de acuerdo con la definición de Quilis (1999: 418), quien lo entiende como: «porción de discurso comprendido entre dos pausas».

Aussprache y *ausgezeichnet*¹⁸. Las sílabas prominentes, por tanto, serían *Zeit*, en el primer grupo, y *Aus[-sprache]*, *aus[-gezeichnet]* o *[ausge-]zeich[-net]*, ya que en *ausgezeichnet* tanto una como otra sílaba puede ser la tónica¹⁹. Desechamos la posibilidad de acentos contrastivos en *er* o *bisschen*, ya que este ejemplo concreto carece de un contexto que lo señalara.

(1) El enunciado subordinado «*Wenn er sich ein wenig mehr Zeit nähme*»

- En la primera parte de la oración todos los sujetos realizan ascenso final, salvo un sujeto (P4), siguiendo los patrones en este punto
- En el 82% de los sujetos (14 sujetos) no se manifiesta indicio de acento en *Zeit* y, por tanto, no se realiza el elemento informativo que consideramos principal.
 - En un 29% (véase anexo 5.6: L2, L4, L7, P1, P4) hay descenso en *Zeit*.
 - En el 53% (véase anexo 5.6: L1, L3, L5, L8, L10, L12 y P2, P3, P5) se observa un tono suspensivo, ambos indicios contrarios a un acento prominente que se esperaría en una entonación natural.
 - Al contrario, es el elemento siguiente y final de este grupo, el verbo *nähme* el que reúne los atributos de prominencia: ascenso melódico combinado en algunos casos con un aumento de duración en la primera sílaba *näh-*.
- Solo el 18%²⁰ muestra ascenso de la curva melódica ya desde *Zeit*, con un ligero aumento de extensión temporal, conjunto que indica prominencia en esta sílaba.

Por otro lado, destacan los siguientes cambios en la dirección de la curva melódica que se pueden interpretar como indicio de acentuación y divergencia de una entonación natural:

- En *er*, 9 casos de cambio de curva: ascenso (véase anexo 5.6: L5, L6, L9, L11, L12, P1, P2, P3, P4)

¹⁸ Por la falta de contexto prescindimos, en este ejemplo, de aplicar el modelo de «tópico-foco» que está ganando terreno en la investigación de la entonación del alemán (véase, por ejemplo, Büring (2006: 144-163) y Moroni (2010)). Por lo tanto, no distinguiremos aquí entre acento tópico y acento focal. Usaremos el término «acento oracional» indistintamente para ambos.

¹⁹ Mangold (2005), en el apartado «Aussprache», menciona ambas variantes (véase en la versión en línea: <http://www.duden.de/rechtschreibung/ausgezeichnet>. Última consulta, 10-12-15).

²⁰ Véase anexo 5.6: L6, L9, L11.

- En *sich*, 6 casos de cambio de curva: ascenso (véase anexo 5.6: L1, L2, L7, L8, L10, P5)
- En *bisschen*, 10 casos de cambio: (ascenso +) descenso (véase anexo 5.6: L1, L3, L4, L5, L7, L8, P2, P3, P4, P5)
- En *mehr*, 1 caso de ascenso (véase anexo 5.6: L12) y otro en el que se manifiesta, además, un notable aumento de extensión temporal (véase anexo 5.6: L6).

(2) El enunciado principal «*dann wäre seine Aussprache ausgezeichnet*»

- Todos los sujetos realizan un final descendiente y siguen, por lo tanto, los patrones prototípicos
- Un elevado porcentaje de las realizaciones, el 65%, no muestra divergencias notables de una entonación natural
- En un 23% se observa una o varias sílabas prominentes en *Aussprache* y *ausgezeichnet*, y además en *wäre* (véase anexo 5.6: L2, L5, L9, P2). El efecto rítmico de estas prominencias múltiples se asemeja al patrón estándar del español (ritmo isosilábico).
 - L2- *wäre, Aussprache*: ascenso de tono + duración
 - L5- *wäre, Aussprache*: ascenso de tono; *Aussprache*: ascenso de intensidad; *ausgezeichnet*: ascenso + duración («-zeich-»)
 - L9- *wäre, Aussprache, ausgezeichnet*: picos de intensidad; *wäre, Aussprache*: ascenso de tono
 - P2- *dann, wäre, Aussprache, ausgezeichnet*: ascenso de tono

Sirva de ejemplo el gráfico de la fig. 5.16 que muestra la realización de L5. Observamos allí un caso de realización de prominencia múltiple y poco diferenciada. Mencionamos anteriormente las deficiencias de la herramienta *Praat* en la curva melódica. También aquí los vemos en la caída brusca en *dann* y la subida repentina en la última sílaba de *ausgezeichnet*. Ninguno de estos cambios se percibe en el análisis auditivo. A pesar de estos fallos en la curva melódica, el gráfico en su conjunto suministra indicios para localizar los acentos prominentes. Para ello analizamos (1) los movimientos del F_0 en

este grupo y combinamos los datos con (2) la duración de las sílabas y (3) los picos de intensidad.

1. Hay varias inflexiones en la curva melódica. Se observan ascensos en *wä[-re]* y *Aus[-sprache]*; descenso-ascenso en *[Aus-]spra[-che]* y ascenso-descenso en *aus[-gezeichnet]*. En las demás sílabas, sin embargo, hay descenso o movimiento suspensivo.
2. En el oscilograma, la sílaba con diferencia más larga, con 545 décimas de segundos, es *[ausge-]zeich[-net]*.
3. En la curva de intensidad hay numerosos picos que se distinguen por poca diferencia. El ascenso de intensidad más alto se encuentra en la sílaba *[ausge-]zeich[-net]* con 73.62dB. A éste le sigue el de *[Aus-]spra[-che]* con 71.76 dB.

Al conjugar los datos de los 3 factores obtenemos indicios de una entonación en la que destacan las siguientes sílabas: *wä[-re]*, *Aus[-sprache]*, *[Aus-]spra[-che]*, *aus[-gezeichnet]*. Las diferencias de prominencia entre éstas y las demás sílabas son poco perceptibles y demostrables.

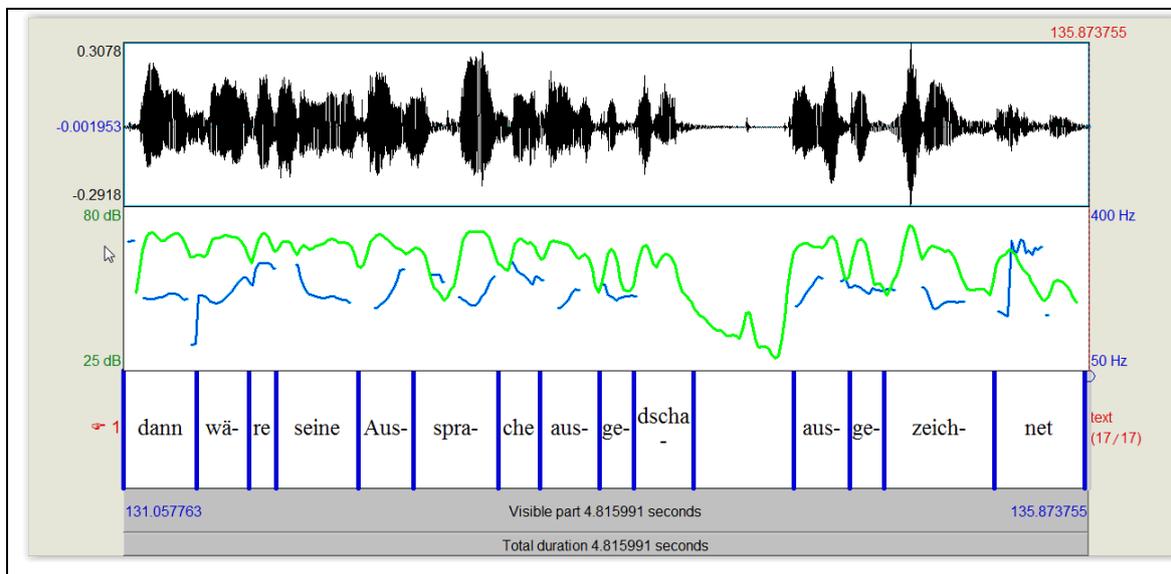


Fig. 5.16b. S2 - Gráfico de la entonación del enunciado principal de la serie 7 por el sujeto L5

- En un 12% (2 sujetos) destaca el acento prominente con un notable ascenso de tono en *wäre* (veáse anexo 5.6: P1, P3)

Como resultados más significativos de esta serie destacamos:

- Todos los sujetos, salvo uno, realizan el final ascendente en la primera parte y descendiente en la segunda, de acuerdo con el modelo prototípico de la oración condicional.
- En cuanto a la acentuación oracional, observamos, especialmente en el enunciado subordinado, un elevado porcentaje de realizaciones que no coincide con una entonación natural. En lugar del complemento *Zeit* es el verbo en posición final el que adquiere protagonismo. La falta de acentuación en el elemento que le precede (*Zeit*) aumenta el efecto de prominencia en *nähme*. La función comunicativa del acento en *Zeit* como foco de información no solamente se pierde, sino que también desvía la atención del receptor a un elemento no enfocado (*nähme*).
- En el enunciado principal, con el núcleo de prominencia al final del enunciado (*ausgezeichnet*), se observan muchas menos divergencias con respecto a una acentuación natural.
- En un 23% de las realizaciones se observan indicios de transferencia de patrones rítmicos del español.

5.4.2.3. Prueba S3

La validación de esta parte se desarrolló en tres pasos. El primero consistía en la escucha de las grabaciones y la marcación de las divergencias percibidas. En el siguiente paso se hicieron otras escuchas en las que se analizaba minuciosamente cada divergencia para agruparla en uno de los siguientes tipos:

1. Divergencias en vocales. En esta clase reunimos 3 grupos que en la prueba S1 habíamos desglosado en cambios de duración, de calidad y de modificación. Incluimos, además, las sustituciones en vocales reducidas y de diptongos.
2. Sustitución de consonante.
3. Elisión.
4. Cambio de acento léxico.

5. Acumulación de varias divergencias. En esta clase están subsumidos los casos de divergencias en combinaciones consonánticas (en S1: clase 6).
6. Epéntesis.
7. Ausencia del golpe de glotis. Esta última clase fue suprimida al final, al no detectarse más de 2 casos que estaban relacionados con otras divergencias y recogidos en la clase 5.

La relación entre la clasificación de las validaciones de S1 y S3 es como sigue:

S3	S1
1 Sustitución de vocal	1 Duración vocálica
	2 Calidad vocálica
	3 Vocal modificada
2 Sustitución de consonante	5 Consonantes
3 Elisión	5 Consonantes y 10 Otros ²¹
4 Cambio de acento léxico	8 Acento léxico
5 Acumulación de divergencias	6 Combinaciones consonánticas y 10 Otros ²²
6 Epéntesis	10 Otros ²³
7 Ausencia de golpe de glotis	4 Golpe de glotis
	7 Coarticulación
	9 Acento oracional

Fig. 5.17. S3 - Clasificación de divergencias en S1 y S3 y correspondencias

Como se puede ver en la fig. 5.17, en la prueba S3 no se contemplaron la coarticulación ni el acento oracional. Decidimos omitir estos dos tipos de nuestro catálogo de divergencias por dos razones:

- En cuanto a la coarticulación, los resultados de la prueba S2, serie 6, reveló un índice de divergencias insignificante, por lo que consideramos que este tipo de divergencia carece de mayor relevancia en el grupo de sujetos elegido.
- El acento oracional ya es objeto de análisis en la serie 5 y 7 de la prueba S2 y, muy específicamente, en la prueba H1.

²¹ En estos grupos solo figura un caso de elisión de sílaba.

²² En estos grupos se clasifican los casos de reducción combinados con una sustitución consonántica.

²³ En este grupo figuran 2 casos de epéntesis.

En muchos casos era necesario hacer varias comprobaciones de toda la grabación o de algunas partes para asegurar los datos. Aún así, los valores extraídos no se pueden considerar absolutos, sino indicios de tendencias.

1 Divergencias en vocales

El mayor número de divergencias se registró en la realización de vocales.

- Igual que en las pruebas anteriores, los cambios de duración de la vocal se realizan en ambas direcciones, es decir, de vocal larga a breve y de vocal breve a larga.
- Se manifiesta la dificultad de distinguir la realización de vocales modificadas y no modificadas. Algunas vocales no modificadas - concretamente /oɪ, ɔ, uɪ, ʊ/ > /øɪ, œ, ʏɪ, ʏ/- se convierten en modificadas y al revés.
- Hay casos aislados de inadecuación en vocales reducidas y en el diptongo /ai/.

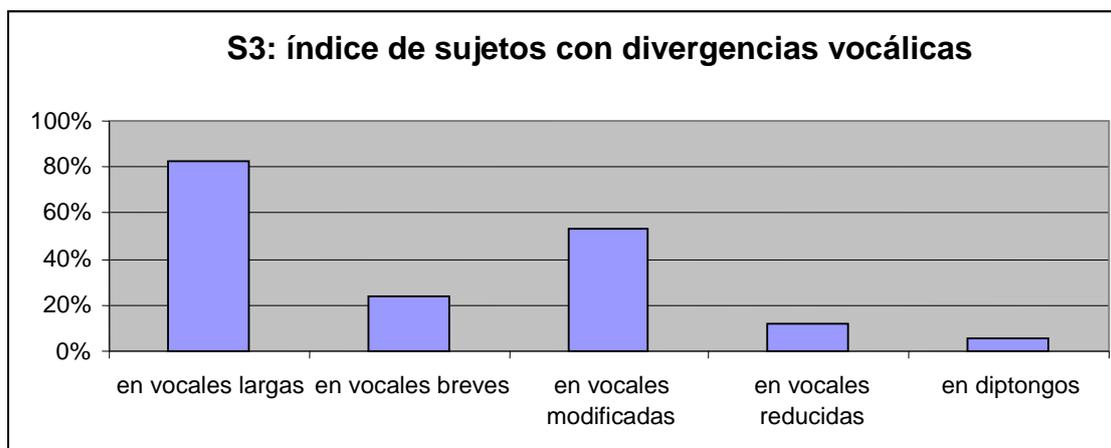


Fig. 5.18. S3 - Índice de sujetos con divergencias vocálicas

2 Sustitución de consonante

- El tipo de sustitución consonántica más observada es la de una fricativa por una oclusiva (11 casos en 6 palabras: *abgezehrt, sechs, Berblinger, bekannt, geben, nachgebaut*).
- Se observan casos de sustitución de fricativa por otra fricativa (5) y de nasal por otra nasal (3), aunque su número es mucho más reducido que el del tipo anterior.

tipo	unidad léxica	sustitución de consonante	índice
sustitución de oclusivas	abgezehrt	p > x	6%
	sechs	k > ç	12%
	Berblinger, bekannt, geben	b > ß	29%
	Berblinger	b > f	6%
	nachgebaut	g > γ	12%
sustitución de fricativas	weniger	v > ß	6%
	misslang	s > z	6%
	bayerische, später, Schneider, Maschine, starb	ʃ > s	12%
	bayerische, schwäbische	ʃ > z	6%
sustitución de nasales	Erfindung, Rang	ŋ > n	6%
	ihm, im	m > n	12%

Fig. 5.19. S3: Tipos de sustitución de consonante e índice de sujetos en los que se observaron

3 Elisión

En este grupo de divergencias podemos distinguir 6 tipos que se observaron en las 11 unidades que presentamos en la fig. 10.20:

- Elisión de oclusivas
 1. [t] final: 13 veces en 6 palabras; en 2 de ellas es <d> ensordecida; en 2 palabras de ellas hay combinación de 4 (*künstlich*) y de 3 consonantes (*Tüftler*).
 2. [k] final: 2 veces en 1 palabra.
 3. [b] inicial: 1 caso en 1 palabra.
 4. africada [ts] + oclusiva [t]: elisión de la primera [t] en la africada final o la segunda en posición inicial: 1 caso cada una.
- Otras elisiones
 5. Elisión de nasal: 1 caso en 1 palabra (*konstruiert*).
 6. Elisión de líquida: 1 caso en 1 palabra.

tipo	unidad	transcripción	realización	casos
1	<i>achtzehnhundertelf</i>	axtse:nhundet ɛlf	axtse:nhunde ɛlf	1
	<i>fand [nur]</i>	fan̩t [nu:ɐ]	fan[u:ɐ]	2
	<i>ist</i>	ist̩	is	3
	<i>künstlich</i>	'kvnstlɪç	'kvnslɪç	1

	<i>Tüftler</i>	'tʏftlɐ	'tʏflɐ	2
	<i>und</i>	unt	ʊn	4
2	<i>erfolgreich</i>	ɛfɔlɣɛɪç	ɛɛfɔlɣɛɪç	2
3	<i>Albrecht</i>	albɣɛçt	alɣɛçt	1
4	<i>letzte</i>	lɛʦtə	lɛstə	1
			lɛʦə	1
5	<i>Berblinger</i>	bɛɛblɪŋɐ	bɛɛbɪŋɐ	1
6	<i>konstruiert</i>	kɔnstʁu'i:ɐt	kɔstʁu'i:ɐt	1

Fig. 5.20. S3 - Elisiones

4 Cambio de acento léxico

Destaca la alta cuota de estos cambios en dos sujetos:

- L6: 5 casos. Este sujeto muestra pocas divergencias con respecto a otras clases por lo que este resultado llama la atención. En dos casos, el cambio de acento va unido al cambio de duración de la vocal (v. breve > v. larga en: *Ther'mik, *'misslang). Se percibe su intento de una lectura animada bien entonada que podría haber sido un factor importante para el elevado número de divergencias.
- P3: 6 casos. Este sujeto también muestra divergencias de otras clases y en su perfil no destacan las divergencias de acento léxico.

Las palabras con mayor número de cambios del acento son: el latinismo *Thermik* (6 casos), el nombre propio *Berblinger* (5 casos), el marcador contraargumentativo *jedoch* (3 casos), el número *achtundfünfzig* (2 casos) y el topónimo *Donau* (2 casos). Ya en la prueba anterior observamos dificultades en la acentuación del topónimo *Baden-Württemberg*. Quedaría por averiguar si se trata de divergencias puntuales o si estas clases de palabras entrañan más dificultad que otras en cuanto a la acentuación por parte de los hablantes avanzados.

A continuación presentamos la relación de todas las unidades en las que se ha manifestado cambio del acento.²⁴

acentuación estándar	realización inadecuada	casos
'achtundfünfzig	achtund' fünfzig	2
achtzehnhundert'elf	'achtzehnhundertelf	1
'Anerkennung	Aner'kennung	1

²⁴ Para indicar el lugar del acento se usa el signo diacrítico ' ante la sílaba prominente.

'bayerische	baye'rische	1
'Berblinger	Berb'linger / Ber'blinger	5
'Donau	Do'nau	2
er'folgreich	'erfolgreich	1
'Fluggerät	Flugge'rät	1
'Fußamputation	Fußam'putation	1
je'doch	'jedoch	3
konstru'ierte	'konstruierte	1
miss'lang	'misslang	1
'Thermik	Ther'mik	6

Fig. 5.21. S3 - Cambio de acento léxico

5 Acumulación de varias divergencias

- En 17 palabras y conjuntos de palabras se percibe la acumulación de varias divergencias en 10 de los 17 sujetos.
- Como unidades más conflictivas, destacaron *schließlich*, *Flugversuch*, *und* + *abgezehrt*, *Ruhestätte*, *Gesuch* y *verarmt*. Se observaron los siguientes tipos de divergencias:
 - Sustitución de vocal: en 5 de las 6 unidades
 - Elisión: en 3 unidades
 - Sustitución de consonante: 2
 - Sustitución de vocal reducida: 2
 - Ausencia de golpe de glotis: 1
 - Otros aspectos: 2 epéntesis y 1 acento léxico

La tabla 5.20 reúne la relación de las 6 unidades que mencionamos arriba, la transcripción de las realizaciones inadecuadas, los tipos de divergencias y el número de casos. El total de realizaciones inadecuadas de estas unidades asciende a 19 casos. En varios sujetos se percibió más de un caso. Sin embargo, hay 7 sujetos en los que no se registraron divergencias de la realización estándar en estas unidades.

	Transcripción	Realización inadecuada	sustitución de vocal	elisión	sustitución de consonante	sustitución de vocal reducida	no golpe de glotis	otros aspectos	n° casos
<i>schließlich</i>	ʃli:ʃliç	ʃli:ʃiç	x	x	x				5

		ʃɪçɪç ʃɪslɪs							
<i>Flugversuch</i>	'flu:kfɛɛzu:x	fluxfɛɛzux flukfɛɛzuxt	x		x			x	4
<i>Ruhestätte</i>	'ʁu:ə'ftɛ:tə	ʁu:ə'ftɛ:tə ʁvə'ftɛ:tə	x					x	3
<i>und abgezehrt</i>	unt apgətse:ɛt	un apgətsɛrt	x	x		x			3
<i>Gesuch</i>	gəzu:x	gəzuxt	x					x	2
<i>Verarmt</i>	fɛɛ aɾmt	fɛamt fɛɛamt		x		x	x		2

Fig. 5.22. S3 - Las 6 unidades más conflictivas y sus realizaciones

En otras 11 unidades se percibió solo un caso de realización divergente.

- En estas unidades los tipos de divergencias más numerosos son la sustitución de vocal (8 de 11), la elisión (7 de 11) y la sustitución de consonante (8 de 11).
- El número de otras divergencias registradas (1 sustitución de vocal reducida, 1 ausencia del golpe de glotis, 1 cambio de acento léxico) es irrelevante.

Resumimos los datos más significativos:

- Las sustituciones de vocales y los cambios del acento léxico son los tipos de divergencia más observados en el grupo.
- En cuanto a las divergencias vocálicas distinguimos los siguientes tipos:
 - cambio de duración (sin cambio de calidad)
 - cambio de calidad, con o sin cambio de duración
 - sustitución de vocal modificada por una no modificada o viceversa. En esta prueba, a diferencia de la prueba S1, es el cambio de calidad con o sin cambio de duración el tipo más extendido entre los sujetos
- También la sustitución de consonantes produjo altos índices de divergencias, aunque no tanto como en la prueba S1.
 - Entre estas sustituciones destaca la de la fricativa /b/ por /β/.
- El amplio abanico de tipos de divergencias reduce la posibilidad de sacar conclusiones más allá de las mencionadas. Por otro lado, los resultados obtenidos parecen demostrar que cada hablante desarrolla y arrastra divergencias muy variadas. Entre los posibles factores, habrá que tener en cuenta la influencia de otras lenguas maternas y extranjeras, el contexto en el que se desarrolló el aprendizaje, las

estancias en países o regiones germanohablantes en las que predominan variedades no estándares y otros.

5.4.2.4. Prueba H1

En esta prueba buscamos obtener datos sobre la producción y la percepción de un elemento prosódico concreto: el acento oracional. Para ello se dividió la prueba en dos partes:

a) Propuestas de acentuación

Los sujetos reciben la transcripción de un discurso y marcan las palabras que habría que resaltar.

b) Percepción de acentos

Los sujetos escuchan el discurso y marcan las palabras que el orador resalta mediante acento.

La validación de resultados se desarrolló de la siguiente manera:

1. Se realizó el análisis auditivo e instrumental del discurso original y se registraron los acentos realizados en el audio. En el anexo 5.7 se encuentran los gráficos de las 14 líneas en las que ordenamos el texto transcrito. La realización se llevó a cabo con el programa Praat y contiene el oscilograma, la curva de intensidad, la curva melódica y la notación. Debajo se encuentra la transcripción con indicación de línea. Las palabras que llevan una sílaba prominente están subrayadas y las sílabas acentuadas están en mayúsculas (véase anexo 5.7).
2. Se descartó la prueba de un sujeto, ya que había mezclado las propuestas de acento con los acentos percibidos en el audio. El número de pruebas validadas asciende, por tanto, a 16.
3. Validación de la primera parte de la prueba: se compararon las propuestas de cada sujeto y se registraron las convergencias y divergencias con los datos obtenidos en el punto 1.
4. Validación de la segunda parte de la prueba: se compararon las marcas de acentos percibidos de cada sujeto y se registraron las convergencias y divergencias con los datos obtenidos en el punto 1.

5.4.2.4.1. Primera parte: propuestas de acentuación

El volumen de propuestas de acento (total, 381 propuestas) asciende a un 59,5% del volumen de los acentos registrados en el audio. Llama la atención la falta de propuestas de dos sujetos en la línea 5 («*Es war der Abschluss einer bewegenden Zeit*») y de un sujeto en la línea 10 («*in Danzig, in Prag, in Budapest und in Leipzig*»).

En el total de propuestas distinguimos coincidencias y divergencias con los acentos registrados en una proporción de 3 : 1, aproximadamente. Veámoslo en detalle.

Coincidencias:

El 74% del total de las propuestas coincide con los acentos registrados y constituye el volumen de las **coincidencias**. En la figura 5.23 se refleja el número de sujetos que propusieron acento en las diferentes palabras registradas como acentuadas en el audio («acento propuesto»). También se refleja el número de sujetos que omitieron el acento en estas palabras («sin proponer»). Las coincidencias por sujeto oscilan entre un mínimo de un 25% (10 acentos) y un máximo de un 70% (18 acentos) de los acentos registrados. La media se sitúa en un 44% (17,6 acentos).

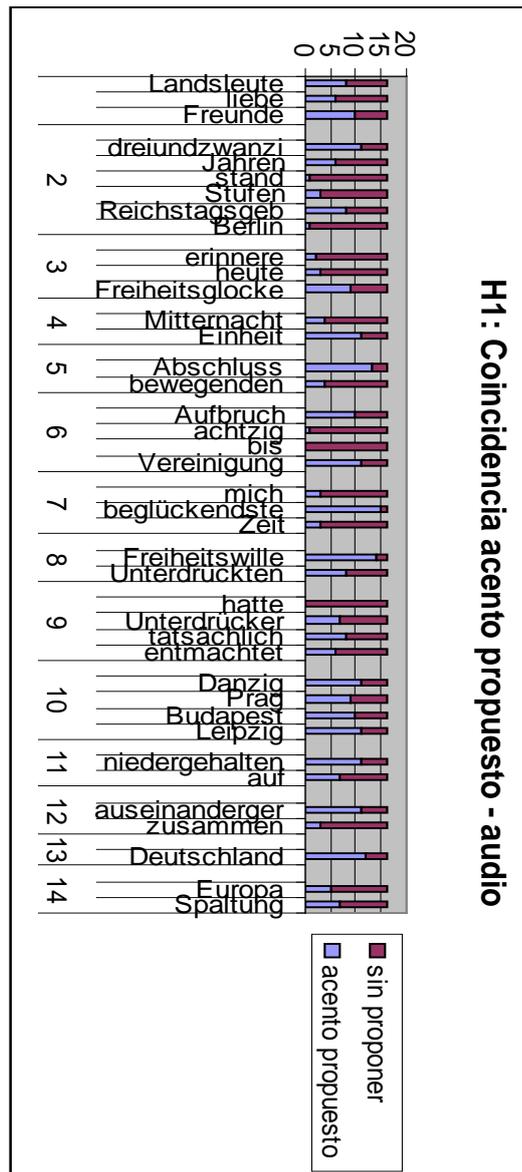


Fig. 5.23. H1 - Coincidencias entre acentos propuestos y acentos registrados

Divergencias

El 26% del total de las propuestas no coincide con los acentos registrados en el audio. Sin embargo, consideramos que no todas estas **divergencias** se refieren a palabras que no pueden llevar acento o cuyo acento sería poco probable. Distinguimos entre acentos factibles que, por otro orador, posiblemente se realizarían y aquellos que, a nuestro juicio y, teniendo en cuenta el contexto, sería muy poco probable que se realizaran. En la fig. 5.24 se presentan las propuestas de palabras divergentes y, marcadas de color, las factibles.

CUADRO 1: Propuestas de acento divergentes		
línea	palabra marcada	casos
1	Liebe	7
1	Landes	3
2	vor	3
3	ich [erinnere]	1
3	noch	2
3	Klang	11
4	Fahne	9
5	Zeit	1
6	Herbst	2
6	Tag	5
7	Lebens	3
11	stand	7
12	das	1
12	wuchs	9
13	wieder	2
13	eins	11
14	überwand	5
14	Ost	9
14	West	8
	total	99
	total palabras factibles	47
	total palabras poco probables	52

Fig. 5.24. H1 - Distribución de las divergencias en la primera parte de H1

Distribución de las propuestas

Por lo tanto, si consideramos el total de las propuestas y distinguimos los tres grupos que hemos presentado, obtenemos la siguiente distribución (véase fig. 5.25):

- Propuestas que coinciden con los acentos registrados: 74%
- Propuestas factibles: 12%
- Propuestas poco probables: 14% del total de las propuestas.



Fig. 5.25. H1 - Propuestas de acento coincidentes, factibles y muy poco probables

Divergencias destacadas

- El acento en verbos separables

Ejemplo:

[Was niedergehalten war,] STAND auf*

[was auseinandergerissen war,] WUCHS zusammen*

El acento recae en el prefijo separable, no en el verbo.

- Adverbios intensificadores

Ejemplo:

NOCH heute:*

WIEDER eins:*

Los adverbios intensifican aquí el significado del elemento que sigue y serán éstos y no aquellos los que llevan el acento.

- Sintagmas

Ejemplo:

KLANG der Freiheitsglocke*

FAHNE der Einheit*

TAG der Vereinigung*

La carga informativa recae, de acuerdo con el contexto, en el nombre distintivo (*Freiheitsglocke, Einheit, Vereinigung*) no en el genérico (*Klang, Fahne, Tag*).

5.4.2.4.2. Segunda parte. Percepción de acentos

El volumen de acentos percibidos (total, 386) por los sujetos asciende a un 60% del volumen de acentos registrados en el audio. Llama la atención la ausencia completa de acentos percibidos en las líneas 2, 3, 5, 6, 8, 9 11, 12, 13 y 14 por diferentes sujetos.

línea	texto	casos
2	vor 23 Jahren stand ich auf den Stufen des Reichstagsgebäudes in Berlin und	1
3	ich erinnere mich noch heute an den Klang der Freiheitsglocke,	1
5	Es war der Abschluss einer bewegenden Zeit,	1
6	vom Aufbruch im Herbst 1989 bis zum Tag der Vereinigung –	1
8	Der Freiheitswille der Unterdrückten	1
9	hatte die Unterdrücker tatsächlich entmachtet –	2

11	Was niedergehalten war, stand auf.	1
12	Und was auseinandergerissen war, das wuchs zusammen.	2
13	Aus Deutschland wurde wieder eins.	5
14	Europa überwand die Spaltung in Ost und West.	1

Fig. 5.26. H1 - Casos de ausencia de percepción de acento en los diferentes grupos rítmicos

En el total de los acentos percibidos distinguimos coincidencias y divergencias con los acentos registrados.

Coincidencias

En la figura 5.27 se refleja el número de sujetos que percibieron acento en las diferentes palabras registradas como acentuadas en el audio («acento percibido»). Esta cantidad constituye el volumen de las **coincidencias**. Representa un 80,6% de todas las propuestas. También se refleja el número de sujetos que omitieron el acento en estas palabras («no percibido»). La cantidad de acentos registrados, percibidos por los sujetos, oscila entre el 75% (máximo) y un 22,5% (mínimo). La media se sitúa en un 48,5%.

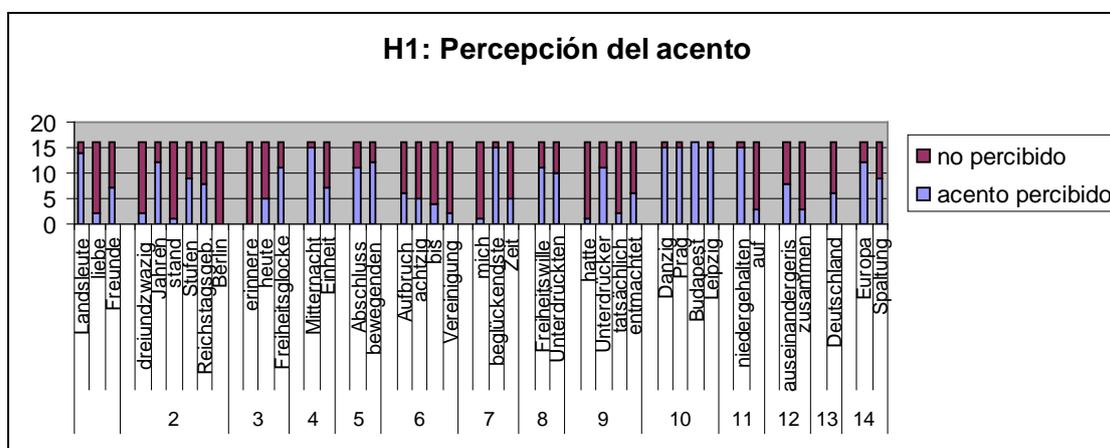


Fig. 5.27. H1 - Índice de percepción de acento en las unidades que llevan el acento prominente

Divergencias

En este grupo contamos aquellas palabras en las que los sujetos, al escuchar el audio, percibieron acentos, pero que no figuran entre los registrados (véase anexo 5.7). El número de acentos percibidos que divergen de los registrados asciende a un 19,4% del

total de percibidos por los sujetos. En la fig. 5.28 se presentan las palabras marcadas sin acento registrado.

CUADRO 2:
Percepción de acentos no registrados en el audio

línea	palabra marcada	casos
1	Liebe ²⁵	1
1	Landes	3
2	[stand] ich	1
3	noch	1
3	Klang	4
4	Fahne	7
4	aufgezogen	2
5	Zeit	1
6	Herbst	2
6	zum	1
6	Tag	6
7	Lebens	4
11	war	1
11	stand	7
12	was	1
12	war	1
12	wuchs	7
13	eins	8
14	überwand	5
14	Ost	6
14	West	6
		75

Fig. 5.28. H1 - Percepción de acento oracional en unidades no registradas

Podemos observar que las propuestas divergentes (véase fig. 5.24) y las percibidas divergentes (véase fig. 5.28) coinciden, salvo pocas excepciones. Sin embargo, hay un descenso significativo de cantidad de las primeras (99 propuestas divergentes) a éstas (75 percibidas divergentes). Entre las percibidas divergentes destacan los acentos en los verbos separables (*stand [auf]* (7 casos de 16); *wuchs [zusammen]* (7 casos de 16)) con el mayor número de casos que, aparte de no registradas, sería muy improbables que lleven el acento en otras realizaciones.

Distribución de los acentos percibidos

²⁵ Se trata del primer «*Liebe [Landsleute, liebe Freunde ...]*».

La distribución entre los acentos percibidos por los sujetos que coinciden (80,6%) con los registrados en el audio y los que no coinciden (19,4%) se puede ver en la fig. 5.29.

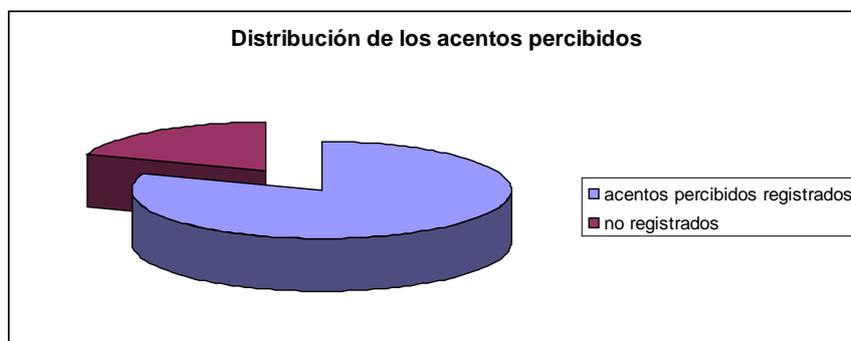


Fig. 5.29. H1 - Distribución de acentos percibidos registrados y no registrados

5.4.2.4.3. Límites del experimento y aspectos destacados

En la valoración de los resultados tendremos que tener en cuenta los siguientes límites. Los sujetos no están acostumbrados a este tipo de ejercicio, ni en su versión productiva (primera parte) ni en su versión perceptiva (segunda parte). Tal como manifestaron, les resulta muy difícil decidir, de manera consciente, qué elementos en una oración llevan el acento. No sabemos hasta qué punto la marcación coincidiría realmente con la producción entonativa espontánea del texto. Por otro lado, esta prueba solo se aplicó en hispanohablantes y no tenemos datos de cómo lo resolvería un grupo comparativo de nativos. Por lo tanto, no consideramos preciso extraer conclusiones sobre la capacidad de entonación del grupo en su conjunto. Aún así podemos destacar los resultados que reseñamos a continuación.

Tanto el número de acentos propuestos (1ª parte de la prueba H1) como el de los percibidos (2ª parte de la prueba H1) es muy inferior al de los registrados y se sitúa en un 59,5 a 60%.

1. Diferencia cuantitativa entre el total de acentos registrados en el audio y tanto los propuestos como los percibidos. A ella hay que añadir los casos de ausencia de marcaciones de acento en líneas enteras que llevan entre 1 (línea 13) y 5 acentos registrados (línea 2). Aparte del grado de dificultad que suponía la prueba en sí, nos atrevemos a interpretar estos datos como indicios de la posible inseguridad de los

- sujetos hispanohablantes en cuanto a la distribución de acentos oracionales en alemán.
2. La diferencia entre los acentos percibidos en el audio y los registrados se puede considerar, además, un indicio de la sensibilización deficitaria del oído por los fenómenos prosódicos.
 3. La propuesta y la falsa percepción de acento en palabras muy improbables (véase: divergencias destacadas) indica un déficit en la competencia léxica (significado y función de adverbios) y gramatical (acento en verbos separables), pero también en el conocimiento de la estructuración de la información en un texto (aquellas palabras con poca carga informativa).
 4. Para usar los datos que hemos obtenido para fines didácticos sería imprescindible contrastarlos con los que resultaran de la aplicación de la prueba a un grupo de nativos.

5.4.2.5. Prueba H2

Con esta prueba buscamos obtener datos sobre la percepción fonética. El vídeo solo dura 30 segundos y el ejercicio requiere 7 respuestas de discriminación. A través de la brevedad del vídeo y del muy limitado número de respuestas intentamos reducir la dificultad de memorización y aislar la capacidad de percepción fonética. Somos conscientes de que, al menos en esta prueba, no hemos logrado del todo este reto. La percepción fonética, la capacidad retentiva y la comprensión del texto están interrelacionados y son muy difícilmente dissociables. Aún así, los resultados pueden ser indicios de tendencias de la capacidad de percepción fonética que se deberían confirmar o rechazar en futuras investigaciones.

Desechamos los resultados del primer sujeto que realizó simultáneamente la vista y las respuestas. A partir del segundo sujeto, realizamos la prueba según la descripción presentada más arriba, es decir en tres pasos: primero, una pequeña introducción al contexto de la entrevista, luego la vista del vídeo, y, finalmente, el ejercicio de marcar las respuestas correctas.

Para validar los resultados registramos el número de respuestas correctas y incorrectas por pregunta y por sujeto.

Índice de errores por pregunta

En la fig. 5.30 se observa la proporción entre el total de respuestas correctas (77,6%), incorrectas (21,4%) y preguntas sin responder (1%):



Fig. 5.30. H2 - Índice de errores en las respuestas de la prueba H2

La pregunta con mayor índice de errores (29%) ha sido 4.1:

respuesta correcta	« <i>ich qualifizier' mich immer</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>ich identifizier' mich immer</i> » (5 veces)
respuesta incorrecta elegida	« <i>ich platzier' mich immer</i> » (2 veces)

El 21% de los errores se generó en la pregunta 5:

respuesta correcta	« <i>es ist spannend, wie ein Abenteuer</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>es ist spannend, wieder dabei zu sein</i> »

Las preguntas 1, 2 y 4.2 tuvieron, cada una, un índice de un 12,5% de errores:

respuesta correcta	« <i>selbstironisch, modebewusst</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>ironisch, selbstbewusst</i> »

respuesta correcta	« <i>ein Paradiesvogel</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>ein wahrer Eisvogel</i> »

respuesta correcta	« <i>knapp mit Müh' und Not</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>fast mit 'hü' und hott</i> »

Las falsas respuestas en la pregunta 3 reúnen un 8,3%:

respuesta correcta	« <i>bei fünf Spielen für Mexiko dabei</i> »
--------------------	--

respuesta incorrecta elegida	« <i>bei vielen Spielen für Mexiko dabei</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>bei vier Spielen für Mexiko dabei</i> »

El índice más bajo de errores (4,2%) se generó en la última pregunta:

respuesta correcta	« <i>wie wenn jemand Sechs-, Acht-Tausender bestiegen hat.</i> »
respuesta incorrecta elegida	« <i>wie wenn man einen Acht-Tausender bestiegen hat.</i> »

Índice de errores por sujeto

El 25% de los sujetos validados respondió sin errores. Esta cifra corresponde a un 75% de sujetos con respuestas falsas. El número de respuestas incorrectas por sujeto oscila entre 1 y 4 del total de 7 y se sitúa en una media de 2.

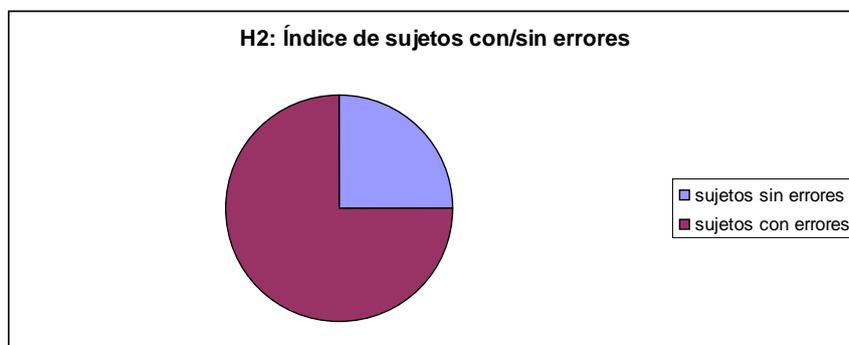


Fig. 5.31. H2 - Índice de sujetos con/sin errores en la prueba H2

A pesar de los límites que mencionamos arriba, nos parece preciso señalar el elevado porcentaje de sujetos que presenta errores de percepción. Este dato parece significativo independientemente de la variedad de capacidades y conocimientos implicados en la prueba que pueden haber influido en los resultados.

5.4.2.6. Prueba H3

Como expusimos en los apartados 5.3 y 5.4, aplicamos esta prueba a dos grupos de sujetos en versiones distintas:

- Versión H3.1:
 - Consiste en el audio original del texto A y el audio en alemán estándar del texto B
 - Se aplicó a 9 sujetos

- Versión H3.2:
 - Consiste en el audio en alemán estándar del texto A y el audio original del texto B
 - Se aplicó a 8 sujetos

El objetivo que se planteó en esta prueba consistía en obtener datos sobre la percepción y retención de textos orales con pronunciación de alemán no estándar, concretamente en la variante diatópica suiza. La validación de los datos consistía en el recuento de las respuestas y falta de respuestas en la transcripción del texto con huecos. Junto con las respuestas correctas se encontraron también las siguientes:

- Respuestas que mostraban algún error ortográfico: *hottspott**; *confortabel**; *confortable**; *konfortabel**; *zuricher**; *Zürer**; *Rangking**; *Guter**; *Schütz**.
- Respuestas que carecían de algún afixo: *Aviatik* (correcto: *Aviatiker*); *Zürcherin* *Zürchinnen**; *Zürchin** (correcto: *Zürcherinnen*); *Einschränkung* (correcto: *Einschränkungen*).
- Respuestas que añadían algún elemento morfológico: *Exportsland**; *Schutzen**.
- Respuestas que contienen otro error morfológico (*Aviatoren**; *Zürchich**; *Zürchirer**; *Zürchirin**; *Zürchiren**).

Se descartaron, en cambio, las respuestas reflejaban que el texto no se había comprendido. En las figuras 5.32 y 5.33 representamos las respuestas descartadas.

Respuesta correcta	Respuestas descartadas	
	Con audio A ORIGINAL	Con audio A alemán ESTÁNDAR
1. einreihen	einraten einrahmen	
2. Bundesrates	Bundestags	Bundeslandes
3. Hotspot		hotz
4. Aviatiker		aviatti Abica
5. erwähnten		
6. famosen		vermosen
7. die	der	

8. jeweils	etwas (2);	jemals
9. Globetrotter	Globetroten Globetretter	Globentrotter
10. komfortablen		
11. Einkaufsmöglichkeiten	Ankaufsmöglichkeiten (2)	einkäufs
12. Sicherheitskontrollen	Sicherreichs	Sicherheits (2)
13. Gate		Geld
14. planbarer		
15. schneller		
16. offeriert		
17. Sicherheit	Sicherrat	
18. Zürcherinnen		
19. und		
20. Zürchern		

Fig. 5.32. H3 - Respuestas de H3-A descartadas

Respuesta correcta	Respuestas descartadas	
	Con audio B ORIGINAL	Con audio B alemán ESTÁNDAR
1. ACI	ICE, NCI; ECI; SUA	AECI; ACA (2); LCI
2. Ferienflughafen	Beerenflughafen, Wärenflughafen; flug-	Ferienflughafsporto; Ferienflughafporto Ferienporto
3. Porto		Ferienflughafenporto (3)
4. Ranking		Rangen
5. Exportland	Export, Exportler; Sportplatz	Sportland; Export
6. aller		der
7. Güter	Günsten;	Güte (2); Schweizer
8. Luftfracht	Luftkraft;; Luftflag; Luftfach; Luftfracht; Lufttrack	Flug (2); Luftflacht
9. Passagiere		
10. vor	vorlange	für
11. Augen		Auge
12. Arbeitsplatz	arbeitet	
13. Heimat		
14. Ungetüm	ungetum	tum
15. Zankapfel	Sonderapfel;	Zahnapfen; Sankapfel;

	Eigentum; Zahnapfel	Zankabfell
16. Schutz		
17. Einschränkungen	Einrechnommen; Einprägungen; anreikungen	
18. Emotion		
19. pur	pour; poor	
20. Stirn	Sterne	Stil

Fig. 5.33. H3 - Respuestas de H3-B descartadas

El grado de acierto en la prueba oscila entre un 54% en el caso del texto A y un 66% en el del texto B. Ya mencionamos arriba la dificultad algo mayor del texto A por lo que contamos con unos resultados algo inferiores que en el texto B, como vemos reflejados en estas cifras.

La comparación de resultados obtenidos a partir del audio original con acento suizo y del texto grabado en alemán estándar, en cambio, arroja unos datos que no corresponden a lo que inicialmente habíamos supuesto. La diferencia entre ambas versiones es mínima (véase fig. 5.34). En el texto A es la versión en alemán estándar la que genera unos resultados en un 3% superiores a los de la versión original con acento suizo; en el texto B, sin embargo, es al revés, ya que el texto original con acento suizo lleva una ligera ventaja del 3% sobre el texto en alemán estándar.

	texto A		texto B	
	original (acento suizo)	alemán estándar	original (acento suizo)	alemán estándar
versión H3.1	54%			63%
versión H3.2		57%	66%	

Fig. 5.34. H3 - Resultados por grupos

Las diferencias de resultados de ambas versiones, aunque los analicemos unidad por unidad (véase fig. 5.35 y 5.36), no reflejan tendencias que permitieran conclusiones sobre la mejor percepción en una u otra. Para obtener datos más fiables se requeriría de un grupo de sujetos mayor y un mayor abanico de textos. En nuestro caso parece más cauto considerar que los resultados mejores en la versión original (texto A: *Bundesratspräsident*, *Hotspot*, *erwähnten*, *Globetrotter*, *komfortablen*, *Einkaufsmöglichkeiten*, *Sicherheitskontrollen*, *schneller*, *offeriert*; texto B: *ACI*, *Porto*,

Güter, Luftfracht, vor, Augen, Ungetüm, Zankapfel, Stirn) o en la versión en alemán estándar (texto A: *einreihen, famosen, Aviatiker, die, jeweils, Gate, Sicherheit*; texto B: *Ferienflughafen, Ranking, Exportland, aller, Arbeitsplatz, Heimat, Schutz, Einschränkungen, pur*) son un mero producto de casualidad o de circunstancias que no podemos contemplar. Las figuras 5.35 y 5.36 presentan los resultados contrastados de ambas versiones del texto A y del texto B, respectivamente.

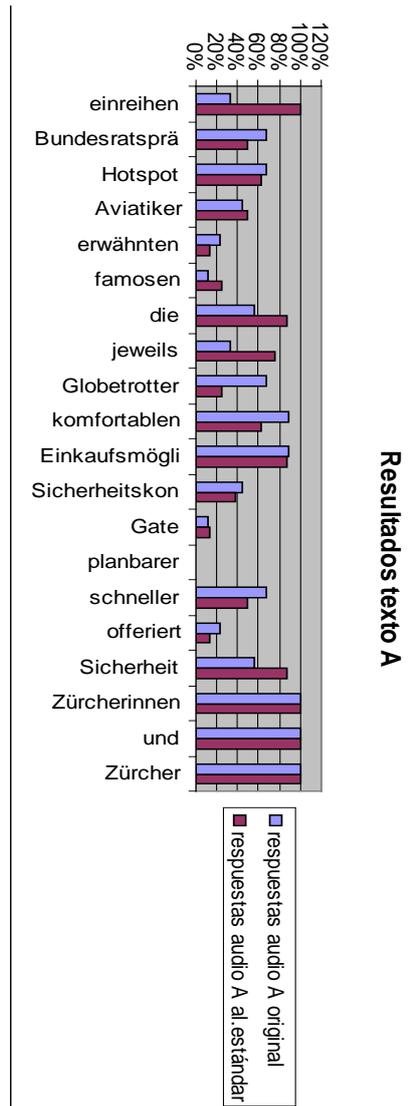


Fig. 5.35. H3 - Resultados de la prueba H3 texto A

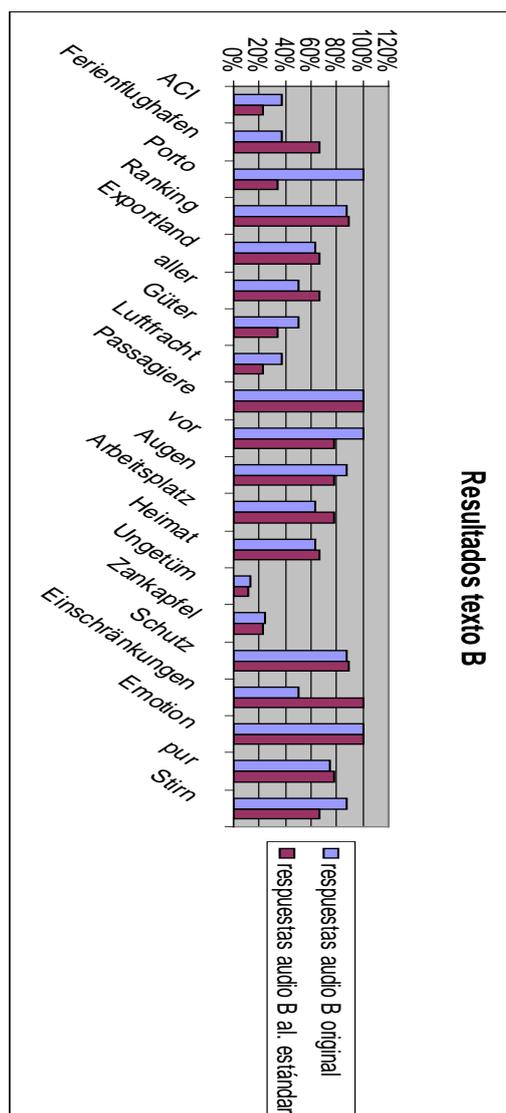


Fig. 5.36. H3 - Resultados de la prueba H3 texto B

Por otro lado, analizaremos más a fondo las unidades que obtuvieron un índice de acierto inferior al 20%:

Párrafo en el que se encuentra la unidad	Unidad	Texto A		Texto B	
		original (con acento suizo)	alemán estándar	original (con acento suizo)	alemán estándar
2° (6 huecos)	erwähnten	(> 20%)	13%		
	famosen	11%	(> 20%)		
4° (5 huecos)	Gate	11%	13%		
	planbarer	0%	0%		
	offeriert	(> 20%)	13%		
5° (4 huecos)	Ungetüm			13%	11%

Fig. 5.37. H3 - Unidades con valores mínimos

Como se observa en la fig. 5.37, cinco de las seis unidades que generaron resultados mínimos corresponden al texto A, concretamente a los párrafos 2 y 4 que tenían el máximo número de huecos (6 y 5 huecos, respectivamente). También la unidad del texto B se ubica en un párrafo de un gran número de huecos (4). En las figuras 5.38 y 5.39 (curva de soluciones) se reflejan los movimientos bajistas en los párrafos de mayor número de huecos: tanto en el texto A como en el texto B, el punto más bajo está en el párrafo 4.

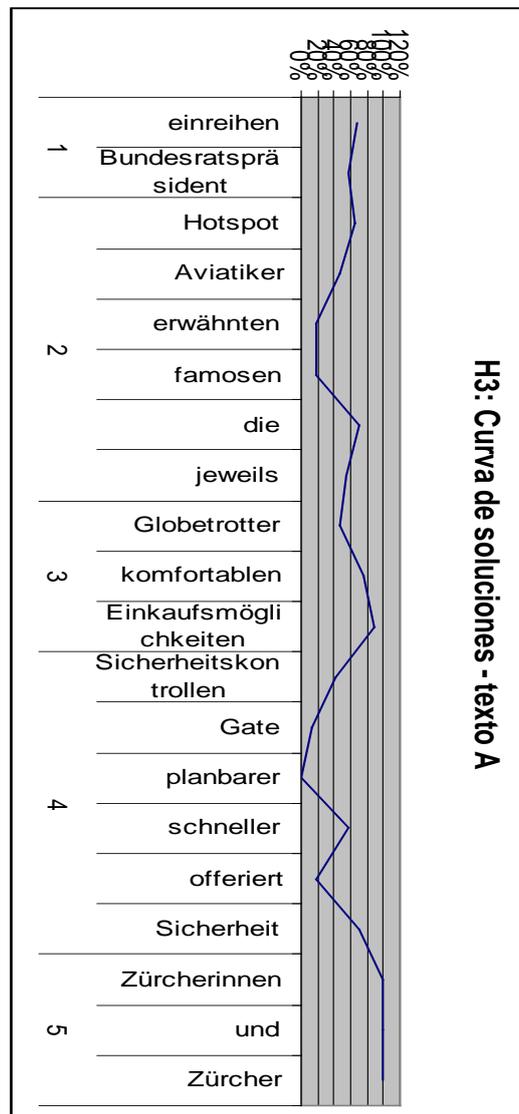


Fig. 5.38. H3 - Curva de soluciones en el texto A

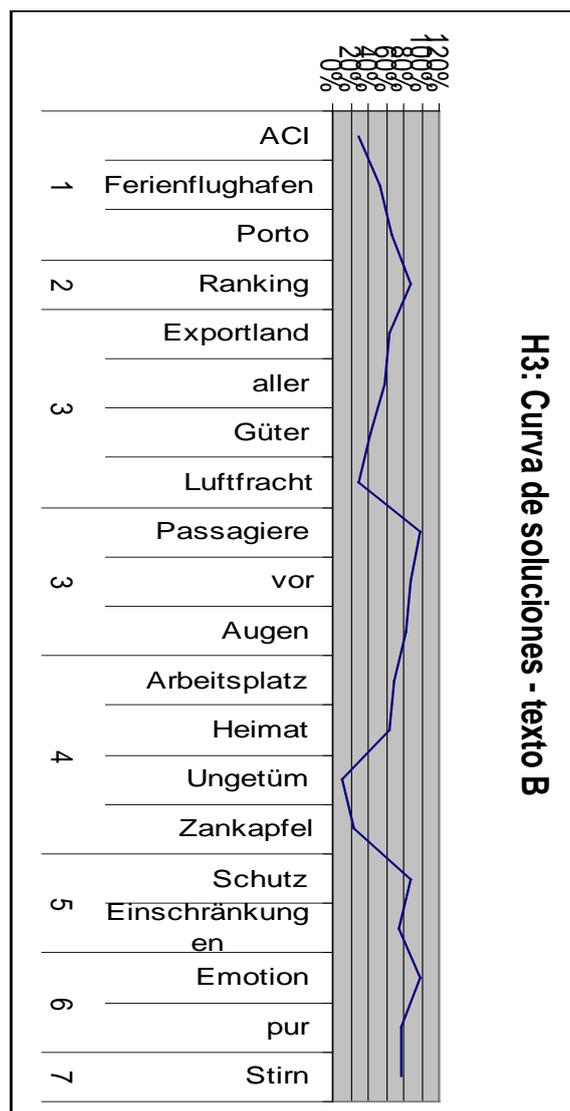


Fig. 5.39. H3 - Curva de soluciones en el texto B

El hecho de que los valores más bajos se sitúen en los párrafos que más capacidad de retención exigían puede considerarse lógico. Solo así se explican los bajos resultados en unidades que no presentan dificultad léxica de ninguna clase (*erwähnten, planbar*). Sin embargo, llama la atención que la mitad de estas unidades *difíciles* corresponda a internacionalismos del inglés y francés (*famos, offerieren, Gate*). También otro anglicismo (*Globetrotter*), el acrónimo inglés (*ACI*) y el derivado del latín *Aviatiker* cuentan entre aquellas unidades con resultados más bajos. Este dato nos llama tanto más la atención en cuanto que todos los sujetos salvo 1 tienen elevados conocimientos de inglés y que, además, existe una proximidad fonológica aunque no siempre semántica

con unidades españolas en la mayoría de ellos (al.: *famos* - esp.: *famoso*; al.: *offerieren* - esp.: *ofrecer*; al.: *Aviatiker* - esp.: *avión*).

Podemos resumir las conclusiones más significativas de esta prueba en dos:

- Para valorar el impacto sobre la percepción fonológica y la retención de un texto en una variante diatópica del alemán se precisa una investigación más amplia.
- Los extranjerismos representan una dificultad de percepción fonológica especial para los aprendices hispanohablantes del alemán avanzados.

5.5. Conclusiones

Al iniciar la investigación empírica partimos del supuesto de que incluso hispanohablantes con elevado dominio del alemán muestran divergencias con respecto a la pronunciación y entonación estándar, lo que les confiere un acento extranjero. Esta hipótesis se confirmó ampliamente durante el proceso.

La primera pregunta que planteamos en nuestra investigación empírica era ¿qué divergencias con respecto a la pronunciación/entonación estándar podemos observar en hispanohablantes con elevados niveles de dominio del alemán? Destacaremos los resultados más significativos de las distintas pruebas.

En la *prueba S1*, el 70% muestra más de un tipo, en la *S3* el 76% muestra más de dos tipos y, en la *prueba S2* el 94% muestra más de tres tipos de divergencias. Los sujetos con menos divergencias varían de una prueba a otra y, además, varían las divergencias que se observan en las distintas pruebas. Queremos resaltar el tipo más frecuente observado en la *prueba S1*, la **sustitución consonántica**, concretamente la de [ʃ] por [s].

En la *prueba S2* resultó llamativa la **sustitución vocálica**: la sustitución de las vocales [o:] y [e:], así como el cambio cuantitativo, tanto en vocales largas como en vocales breves. En la misma prueba hubo otras divergencias llamativas, como la **sustitución de la oclusiva** [b] por la fricativa [β] o la **elisión consonántica** en las combinaciones [tst] y [kst]. A nivel suprasegmental obtuvimos datos muy llamativos en cuanto a la realización del **acento léxico**. Más de un tercio de las realizaciones muestra divergencias. Casi un tercio de los sujetos tiene un índice de divergencias mayor del 36%. La **sustitución de patrones de acentuación** no se limitó a la unidad léxica, sino

que se observó también en el **nivel oracional**. Tanto en la acentuación contrastiva como en la emocional se registraron elevados índices de divergencias de una acentuación semánticamente coherente y natural. Resultaron insignificantes las divergencias relacionadas con la realización del golpe de glotis (serie 4), la asimilación progresiva (serie 6) y el patrón melódico (serie 7).

En la *prueba S3* (lectura de un texto) se confirmaron, en gran parte, los resultados de las dos pruebas anteriores. Se incrementaron, en cambio, las divergencias por **sustitución de vocales y de patrones rítmicas** (acento léxico y oracional).

Las dificultades con la **acentuación oracional** se manifestaron sobre todo en la *prueba H1*. Tanto en las pruebas anteriores como en esta se han visto indicios que apuntan a una tendencia a elegir el verbo como elemento que lleva el acento prominente. Tanto en la primera como en la segunda parte de esta prueba, el número de acentos propuestos y percibidos es muy inferior al que realmente se realiza en el discurso. Este hecho, lo podemos interpretar como señal de la inseguridad de los sujetos a la hora de elegir el lugar del acento oracional, pero también de la deficiente capacidad de percepción de elementos prosódicos y, en concreto, el acento. Por otro lado, vemos reflejadas en este resultado las interferencias con los patrones rítmicos propios de los hispanohablantes, que se caracterizan por unas prominencias de menor intensidad, con los acentos menos pronunciados. Más allá de la capacidad perceptiva, esta prueba proporciona también indicios de deficiencias en otras capacidades lingüísticas. Concretamente, los conocimientos en el nivel léxico (el significado y uso de adverbios como *noch [heute], wieder [eins]*; el reconocimiento de sintagmas como *Klang der Freiheitsglocke, Fahne der Einheit*), gramatical (los verbos con prefijo separable) y estructura textual (configuración de la información) y sus relaciones con la fonética.

En la prueba H2 presentamos una **entrevista retransmitida**. El habla del entrevistado se caracterizaba por su **alta velocidad**. Observamos un elevado índice de sujetos con dificultades para resolver la tarea de elegir la unidad léxica oída entre varias opciones. También H3 consistía en una prueba con discurso transmitido a velocidad relativamente rápida, pero, además, con la particularidad de un **acento suizo** de la locutora. Las destrezas implicadas en la prueba eran la de percepción fonética, de comprensión y, en un grado mayor que en la prueba anterior, la retención. Se comprobó que la variedad diatópica, prácticamente, no influía en los resultados. Podemos afirmar,

solo con reservas, que la elevada velocidad y la modalidad de retransmisión constituían para nuestro grupo de sujetos un aumento de dificultad de percepción, comprensión y retención. No se ha podido comprobar con claridad su papel en los resultados obtenidos. Para ello se requerirán estudios más amplios que incluirían a sujetos nativos para contrastar los resultados.

Dada la gran variedad de divergencias observadas y las particularidades específicas de cada sujeto, no hemos podido establecer el grado de divergencia de la pronunciación estándar y su relación con la comprensión de textos orales. Esperamos acercarnos a estas cuestiones a través de estudios más sistematizados en próximas investigaciones.

6. CONCLUSIONES

En la introducción a la presente investigación planteamos cuatro hipótesis que se han podido confirmar a lo largo de este estudio. Estas hipótesis se relacionan con las cuatro preguntas iniciales y los objetivos que perseguimos para dar respuesta a aquellas. Revisaremos ahora los resultados obtenidos objetivo por objetivo.

Buscábamos los «puntos de referencia para determinar el grado de competencia fonética de estos grupos de aprendices avanzados» (*cfr.* apartado 1.2, pregunta 1). Nos referimos a estudiantes de titulaciones de mediación interlingüística e intercultural y de docencia del alemán, así como a profesionales en estos campos con estrecha relación con la lengua alemana. Nuestro **objetivo 1** consistía en «describir los objetivos de aprendizaje que llevan a una competencia fonética del alemán similar a la de los nativos». Hemos visto que esta competencia se compone de destrezas en la producción y la percepción de elementos segmentales y suprasegmentales. Para alcanzar el nivel B2 según el MCER (2002: 114), el aprendiz «ha adquirido una pronunciación y una entonación claras y naturales», para situarse en el nivel C1 y C2 el aprendiz «varía la entonación y coloca el énfasis de la oración correctamente para expresar matices sutiles de significado». Las destrezas así descritas corresponden a una pronunciación próxima al modelo nativo e implican también capacidades de percepción próximas a las del nativo. Pero, además, hay que tener en cuenta que las capacidades de pronunciación y audición están indisolublemente unidas a la capacidad de adaptarse a diversos factores situacionales (comunicación cara a cara, retransmisión, calidad de sonido) y pragmáticos (variedades de registro, variedades geográficas y emocionales) como hemos visto en los descriptores de las diferentes escalas del MCER de las actividades orales (p. ej.: «[comprender y aplicar] ritmo de discusiones animadas»; «[identificar] estado de ánimo, tono del hablante»; «[aplicar] uso emocional del idioma»). Por lo tanto, los objetivos de aprendizaje que llevan a la meta de una competencia fonética de máximo nivel no simplemente consistirían en *saber usar y percibir los elementos suprasegmentales del alemán, pronunciar correctamente*, sino también en *saber usar*

recursos de entonación, comprender a velocidad rápida, comprender y aplicar el ritmo de discusiones animadas, de debate, utilizar procedimientos de modificación; identificar el estado de ánimo, el tono del hablante, transmitir cierta emoción, aplicar el uso emocional del idioma etc. (cfr. fig. 2.8)

En segundo lugar nos preguntamos por «las dificultades previsibles y errores descritos en la investigación de la fonética del alemán para hispanohablantes» (cfr. pregunta 2, apartado 1.2.) y planteamos el **objetivo 2** de «obtener, [...], un inventario de errores y dificultades frecuentes en los aprendices hispanohablantes». (cfr. objetivo 2, apartado 1.2.). En el capítulo 3 hemos expuesto los resultados de la investigación contrastiva y de la didáctica de la fonética del alemán a hispanohablantes para reunir las dificultades y errores descritos. Hemos visto que las dificultades de pronunciación se deben, en gran parte, a los condicionantes inherentes al sistema fonético-fonológico del alemán (inventario de fonemas, elementos prosódicos, condicionantes distribucionales y fonotácticos, relación fonemático-grafemática), pero también a los condicionantes externos (factores situacionales y pragmáticos, factores individuales, etc.). En las dificultades inherentes al sistema podemos distinguir, por un lado, las de la correcta **articulación y entonación** de los elementos fonemáticos y prosódicos y las de la correcta **realización** de todos estos elementos de acuerdo con los condicionantes distribucionales y fonotácticos junto con los del sistema fonemático-grafemático del alemán. El aprendizaje de la articulación y entonación de los elementos es propio de la fase inicial y requiere como condición previa el haber adquirido la capacidad de percibir aquellas particularidades que distinguen el sistema alemán del español. Hemos visto que se propone la distinción de tres grados de dificultad, según el grado de equivalencia de los elementos en el español y alemán. De acuerdo con esta propuesta, la adquisición de elementos que no tienen equivalentes en el español es menos difícil que los elementos más parecidos. Pero las capacidades de percepción y de articulación de estos elementos solo llevan a una buena pronunciación si van unidas a la capacidad de realización correcta, de acuerdo con los mencionados condicionantes. Por lo tanto, los errores de pronunciación y entonación que se manifiestan en la cadena hablada pueden ser debidos a la falta de adquisición de elementos aislados del sistema (p. ej., vocales largas tensas [e: i:], vocales modificadas [ø: œ y: ʏ] o consonantes fricativas [v ʃ ç], oclusivas [b, d, g]) o bien a la realización incorrecta. Aunque la adquisición de las destrezas de percepción y articulación de los elementos tanto segmentales con suprasegmentales

parezcan propios de las fases iniciales de aprendizaje de la fonética del alemán, se ha visto en el estudio de sujetos que, en la mayoría de los casos no se ha completado el proceso en los aprendices avanzados.

En tercer lugar buscábamos respuestas a la pregunta de «¿cómo están representadas estas dificultades fonéticas en los materiales didácticos del alemán?» (cfr. pregunta 3, apartado 1.3) con el **objetivo 3** que consistía en determinar «el grado de correspondencia entre las dificultades y errores de los aprendices hispanohablantes, los avances en la didáctica de la fonética del alemán y la representación de la fonética en los métodos de alemán actuales» (cfr. objetivo 3, apartado 1.3). Con este fin emprendimos la investigación empírica de los métodos. El objetivo se concretó en observar unas tendencias sobre la base de una selección muy limitada de métodos.

En cuanto a la *selección de contenidos*, observamos que, salvo dos excepciones (articulación y distinción de [l : r] en el nivel B (M3) y percepción y entonación de patrones melódicos de la pregunta en el nivel C (M6)), todos correspondían a las necesidades de aprendices hispanohablantes. Sin embargo, echamos de menos, de forma aislada, algunos temas: la articulación de [ʃ] en uno de los métodos de nivel A (M2) y la articulación de las vocales modificadas [ø:] y [œ] en un método de nivel B (M3). Llamó nuestra atención la escasa presencia de las consonantes africadas y de las combinaciones de consonantes. De entre los contenidos en un plano suprasegmental es de señalar la escasa presencia de los anglicismos (sólo en M1 y M6). No hemos visto reflejado en ninguno de los métodos analizados la particularidad de la asimilación progresiva, fenómeno contrario a la asimilación regresiva predominante en el español. Aparte de la presencia y ausencia de contenidos, demostramos con ejemplos el hecho de que varía enormemente la *importancia que se le confiere* a cada uno en los diferentes métodos. Mencionamos al respecto el número de ejercicios correspondientes a un mismo contenido, la distribución a lo largo de los capítulos y la secuenciación dentro de los ejercicios. Otros datos que afectan a las necesidades de los hispanohablantes se refieren al *uso del AFI* y las *indicaciones de apoyo* al aprendiz. Observamos que algunos métodos evitan el uso del AFI y usan las letras del alfabeto para indicar la pronunciación de grafemas, olvidándose de las particularidades de la relación grafemático-fonemática del alemán frente a las de otros idiomas. También mencionamos las indicaciones inservibles para la articulación de [h] que encontramos en M2.

Un hecho que afecta a los *aprendices avanzados* es el cambio radical en la representación de la fonética a partir del nivel C. Solo uno de los métodos de nivel C ofrece ejercicios de fonética y centra la atención a contenidos de variedades fonéticas. Se excluye el entrenamiento, la consolidación o corrección de la pronunciación de elementos segmentales. En cuanto a los aspectos metodológicos, hemos visto cómo los avances en la didáctica de la fonética se están haciendo visibles solo en una parte de los métodos analizados de nivel A y B. Allí observamos una mayor secuenciación de los ejercicios, la graduación de la dificultad y la variedad de tareas. Salvo estas excepciones positivas, encontramos todavía hoy demasiados ejemplos en los que apenas se ofrece mayor variedad que la de escuchar y repetir. En estrecha relación con la escasez de variedad, se encuentra la escasa oferta de tareas de sensibilización y entrenamiento del oído que hemos señalado arriba.

La cuarta pregunta que planteamos al principio de la investigación era «¿cuáles son las inadecuaciones que los mencionados grupos de aprendices hispanohablantes avanzados de alemán manifiestan?» (*cf.* pregunta 4, apartado 1.3) y nuestro **objetivo 4** contenía las siguientes tres partes: (a.) obtener información sobre el tipo de divergencias que se manifiestan en los aprendices hispanohablantes avanzados, (b.) observar en qué medida afectan las variables de velocidad, retransmisión y acento no estándar a la comprensión de los sujetos hispanohablantes y (c.) determinar si podemos establecer una relación directa entre el grado de corrección en la pronunciación/entonación y la comprensión de textos orales. (*cf.* objetivo 4, apartado 1.3)

(a) Tipos de divergencias

Como hemos señalado en el capítulo 5, los tipos de divergencias más frecuentes cambian según el tipo de prueba. En la *prueba S1* (habla espontánea), los 3 tipos de divergencia más frecuentes eran (1) la sustitución de consonante, (2) el cambio de duración vocálica y (3) la elisión de consonante en agrupaciones consonánticas. En la *prueba S2* (lectura en voz alta de pares mínimos, oraciones sueltas y breves textos) eran los cambios de acento oracional (1) y léxico (2) que encabezaban la lista de las divergencias más frecuentes, seguidos por los cambios de cantidad y/o calidad vocálica (3). Estos mismos cambios ocupan el puesto de divergencias más frecuentes (1) en la *prueba S3* (recital de un breve relato) y les siguen las sustituciones de consonantes (2) y

los cambios de acento léxico (3). En el conjunto de las pruebas se cristalizaron los siguientes tipos de divergencias de alta frecuencia:

Nivel segmental:

- sustitución /f > s/ (principalmente en S1)
- elisión de /t/
 - final /-t/ (en S1, S3); más específicamente /tst > ts/ (en S2.2)
 - en agrupaciones consonánticas /tst > st/ (en S2.2)
- sustitución /b > β/ (en S2.2; S2.4; S3; en menor grado en S1)
- sustitución de las vocales /o:/ y /e:/ (en S2.1)
- cambio de cantidad vocálica en ambas direcciones (en S1, S2.1, S3)

Nivel suprasegmental

- divergencias en la acentuación léxica
 - neutralización de la sílaba acentuada (S2.3)
 - cambio del lugar del acento (en sustantivos compuestos: S2.3; S3)
- divergencias en la acentuación oracional
 - neutralización o acentuación no natural en todos los sujetos, salvo uno (en (S2.4; S2.5; S2.7)
 - no percepción de más de la mitad de las unidades acentuadas por el orador

En cuanto al *acento léxico*, es de destacar el elevado índice de acentuaciones divergentes en el compuesto *Baden-Württemberg*, unidad que forma parte del léxico de uso cotidiano. El dominio de la pronunciación de estas unidades se puede considerar de especial relevancia para profesionales de mediación interlingüística e intercultural. El cambio de acento léxico en la unidad *Thermik* podría ser índice de dificultad con la pronunciación de internacionalismos y merece un estudio más exhaustivo.

Son especialmente llamativos los datos obtenidos sobre la **acentuación oracional** en las pruebas S2.4, S2.5 y S2.7. Tanto el acento de contraste en «*Das ist Helga, und wie heißt er?*» (S2.4), como el emocional en la secuencia «*kommen Sie doch auch mal nach Österreich*» (S2.5), que formaba parte de un breve monólogo, y el acento en la oración condicional «*Wenn er sich ein bisschen mehr Zeit nähme, dann wäre seine Aussprache ausgezeichnet*» (S2.7) era una fuente de errores para la mayoría de los sujetos. Se observó cierta tendencia a acentuar el verbo, independientemente de su posición en la frase. Para obtener datos más fiables sobre este aspecto sería preciso

un estudio sistemático de este fenómeno. También la prueba H1 arrojó interesantes datos sobre la capacidad de la acentuación oracional. La primera parte de la prueba que consistía en la marcación del acento oracional sobre un texto escrito (H1.1) reveló ciertas deficiencias estrechamente relacionadas con la falta de conocimientos a nivel léxico y gramatical. Por otro lado, resulta significativo el resultado que se obtuvo en la prueba de percepción del acento oracional (H1.2). Aproximadamente la mitad de las unidades que el orador acentúa pasaron desapercibidos por los sujetos. La baja capacidad de percepción de elementos prosódicos, la inseguridad a la hora de marcar el acento oracional y las interferencias con los patrones rítmicos habituales en el español influirán, sin duda, en estas divergencias. Las limitaciones de nuestra investigación empírica, sin embargo, no han permitido concretar más el origen de estas divergencias. Por otro lado, consideramos de especial importancia un estudio más amplio sobre las destrezas de percepción y producción de los elementos prosódicos, en especial, el acento léxico y oracional.

De acuerdo con los datos obtenidos solo un número muy reducido de sujetos manifiesta divergencias en la realización del golpe de glotis, la asimilación progresiva y el patrón melódico.

(b) Las variables de velocidad, retransmisión y acento no estándar

Como ya hemos mencionado en el apartado 5.5., no se han podido determinar el grado de implicación de estas variables en la comprensión de textos orales. Para obtener datos fiables es preciso un estudio amplio en el que se incluyan sujetos nativos.

(c) Relación directa entre el grado de corrección en la pronunciación/entonación y la comprensión de textos orales.

También señalamos en el apartado 5.5 la imposibilidad de tener resultados fiables a este respecto, dada la gran variedad de divergencias observadas y las particularidades específicas de cada sujeto.

Nuestro **objetivo 5** consistía en «describir tendencias en cuanto a las necesidades de aprendizaje y corrección fonética» a partir de los resultados de nuestra investigación empírica.

En el capítulo 4 hemos comprobado que los métodos actuales de nivel A y B tratan, en general, los contenidos requeridos por los hispanohablantes. Las dificultades llamativas que observamos en la percepción de internacionalismos y anglicismos (en H3) sugieren la necesidad de una atención mayor al entrenamiento de la pronunciación de estas unidades. La dificultad de pronunciar un compuesto tan corriente como el nombre de un *Land* alemán debería ser motivo para replantear los criterios de selección de materiales. Solo un método de los niveles A y B incluía anglicismos en los contenidos. El elevado índice de divergencias en la producción y percepción del acento oracional sugiere una oferta más amplia que la observada. En cuanto a la metodología hemos visto, en algunos casos, la adaptación a los avances en la investigación sobre la didáctica de la fonética. Esta se reflejaba en mayor secuenciación de ejercicios, graduación de la dificultad, variedad de tareas, las explicaciones de ayuda al aprendiz y la oferta de información de apoyo al docente.

Por otro lado, la investigación empírica de los sujetos reveló deficiencias en el dominio de precisamente estos contenidos (p. ej.: la cantidad y calidad de vocales, la articulación correcta de las oclusivas lenis, el acento léxico y oracional). Este hecho no es extraña, dado que, obviamente, cualquier proceso de aprendizaje requiere tramos de repaso y recuperación de déficits, de corrección y profundización. La adquisición de la fonética no constituye una excepción. Observamos que los métodos de nivel C no cubren esta necesidad.

El **objetivo final** de esta investigación era «reunir con los resultados obtenidos de esta investigación y la comprobación de las hipótesis de trabajo una base para fundamentar una futura selección y elaboración de recursos y actuaciones didácticas». Consideramos que los resultados aquí presentados constituyen una aportación válida al respecto y contribuyen a sentar bases para futuras investigaciones, entre las que podrían contar las siguientes:

En primer lugar, se plantea la continuación de la presente investigación para generar una oferta de recursos y actuaciones de corrección fonética para aprendices hispanohablantes avanzados. Entre los recursos deberían contar instrumentos de evaluación, una bibliografía sobre el aprendizaje y autoaprendizaje avanzado y la corrección fonética. Por otro lado es necesaria la elaboración de un plan de actuaciones que atienda a la variedad de tipos de divergencias y las particularidades de los sujetos

que hemos visto reflejada en el estudio. Consideramos que la corrección fonética puede dar lugar a un entrenamiento de destrezas lingüísticas integral y ser beneficiosa en la formación de traductores, intérpretes y futuros docentes.

En varias ocasiones mencionamos y documentamos la gravedad de las divergencias en la acentuación léxica y oracional. Por ello, consideramos de primera necesidad la selección y preparación de recursos que cubran las necesidades de corregir y consolidar estas divergencias concretas. De acuerdo con los resultados en nuestra prueba H1, se ha podido comprobar el gran valor de las grabaciones de discursos reales como material de trabajo. Ofrecen amplias posibilidades de un aprendizaje integral de destrezas lingüísticas a nivel fonético, léxico, gramatical y textual.

Asimismo es preciso realizar un estudio más amplio sobre la capacidad de percepción fonética, de comprensión y retención de textos orales y la influencia de las variables de velocidad, modalidad y/o variedad diatópica que hemos mencionado arriba. Consideramos que los resultados constituirían un avance en la investigación sobre didáctica especialmente en el campo de la interpretación.

7. Bibliografía

7.1. Métodos de alemán

- BÖSCHEL, C. (2013). *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Lehrerhandbuch. B1+*. Ismaning: Hueber.
- DALLAPIAZZA, R. et al (2010a). *Ziel C1. Kursbuch. Band 1. Lektion 1-6*. Ismaning: Hueber.
- DALLAPIAZZA, R. et al (2010b). *Ziel C1. Arbeitsbuch. Band 1. Lektion 1-6. (Con CD)*. Ismaning: Hueber.
- FRÖHLICH, B. (2010). *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrerhandreichungen 3. C1*. Berlin, München: Langenscheidt
- FUNK, H. et al. (2007). *studio d B1. Deutsch als Fremdsprache. Kurs- und Übungsbuch mit Zertifikatstraining*. Berlin: Cornelsen
- FUNK, H. (ed.) (2008). *studio d B1. Unterrichtsvorbereitung interaktiv (CD)*. Berlin: Cornelsen.
- KAUFMANN, S. (2010). *Berliner Platz 1. Neu. A1. Deutsch im Alltag*. Lehrerhandreichungen. Berlin, München: Langenscheidt.
- KOITHAN, U. et al. (2010). *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Lehrbuch 3. C1. (Con CD)*. Berlin, München: Langenscheidt.
- KOITHAN, U. et al. (2013). *Aspekte. Mittelstufe Deutsch. Arbeitsbuch 3. C1. (Con CD)*. München: Klett-Langenscheidt.
- KOTAS, O. (2009). *Aussichten A1.1. Leitfaden Kurs- und Arbeitsbuch. Lektion 1-5*. Stuttgart: Klett.
- KOTAS, O. (2010). *Aussichten A1.2. Leitfaden Kurs- und Arbeitsbuch. Lektion 6-10*. Stuttgart: Klett.
- LEMCKE, C. et al. (2009). *Berliner Platz 1. Neu. A1. Deutsch im Alltag*. Berlin, München: Langenscheidt.
- ORTH-CHAMBAH, J. et al. (2012). *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch. B1+*. (Con CD). Ismaning: Hueber.
- PERLMANN-BALME, M., S., SCHWALB (2012). *Sicher! Deutsch als Fremdsprache. Kursbuch. B1+*. Ismaning: Hueber.
- ROS, L. et al. (2009). *Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Teilband Lektion 1-5. Aussichten A1.1. Kurs- und Arbeitsbuch (con 2 CDs und DVD)*. Stuttgart: Klett.
- ROS-EL HOSNI, L. et al. (2010). *Deutsch als Fremdsprache für Erwachsene. Teilband Lektion 6-10. Aussichten A1.2. Kurs- und Arbeitsbuch (con 2 CDs und DVD)*. Stuttgart: Klett.
- SCHWELLER, G. (2011). *Ziel C1. Lehrerhandbuch. Band 1. Lektion 1-6. (Con CD)*. Ismaning: Hueber.

7.2. Referencias bibliográficas

- A.A. V.V. (2001). *DUDEEN Deutsches Universalwörterbuch*. Mannheim, Zürich: Dudenverlag.
- A.A. V.V. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, New York: Langenscheidt. Disponible en: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/i0.htm>. (Último acceso: 11/03/15).
- A.A. V.V. (2002). *Marco Europeo Común de las Lenguas*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cap_05.htm. (Último acceso: 24/06/15).
- A.A. V.V. (2007) «3. Pronunciación. Introducción». En: *Plan curricular del Instituto Cervantes. Niveles de referencia para el español*. Madrid: Biblioteca Nueva. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_introduccion.htm. (Último acceso: 01/12/15).
- ABERCROMBIE, D. (1967/1992). *Elements of General Phonetics* (reimp.). Edinburg: Edinburg University Press.
- ADAMCOVÁ, L. (2009). «Prosodie, Phonetik und Spracherwerb». En: R. Brdar-Szabó, E. Knipf-Komlósi y A. Péteri (eds.). *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 305-314.
- AGUILAR, L. (2000a). «La prosodia». En: S. Alcoba (coord.). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 89-114.
- AGUILAR, L. (2000b). «La entonación». En: S. Alcoba (coord.). *La expresión oral*. Barcelona: Ariel, 115-146.
- AGUIRRE RAYA, D. A. (2005). «Reflexiones acerca de la competencia comunicativa profesional». *Educación Médica Superior*, 19 (3), [s.p.]. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S0864-21412005000300004&script=sci_arttext&tlng=en. (Último acceso 08/10/15).
- ALDERSON, J., C. Clapham y D. Wall (1995). *Exámenes de idiomas, elaboración y evaluación*. Madrid: Cambridge University Pres.
- ALMEIDA, M. (1997). «Organización temporal del español: el principio de isocronía». *Revista de Filología Románica*, 1 (14), 29-40.
- ARRAS, U. (2011). «Mündliche Kompetenzen in der Fremdsprache fair messen». *Babylonia*, 2 (11), 80-85.
- ASOCIACIÓN FONÉTICA INTERNACIONAL (2005). *Alfabeto Fonético Internacional*. Disponible en: lexiquetos.org/afi/IPA-2005v3.es.pdf. (Último acceso 08/10/15).
- AUGST, G. y E. Stock (1997). «3.1 Laut-Buchstaben-Zuordnung». En: G. Augst, K. Blüml, D. Nerius y H. Sitta, *Zur Neuregelung der deutschen Orthographie: Begründung und Kritik*. Berlin, Walter De Gruyter, 113-134.
- BARBERÁ, E. (2008). *Aprender e-learning*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLI Rigol, M. (2005). «La pronunciación en la clase de lenguas extranjeras». *Phonica*, 1, 1-27.

- BASARAN, B. (2009). «GFL- en línea. Entre la teoría y la práctica». *Estudios Filológicos Alemanes*, 17, 379-386.
- BOERSMA, P. y Weenink, D. (2014). *Praat: Doing phonetics by computer (version 5.3)* [Programa informático]. Amsterdam: Department of Language and Literature, University of Amsterdam. Disponible en: <http://www.praat.org/>. (Último acceso 08/10/15).
- BOLTON, S. (2001). *Großes deutsches Sprachdiplom: Übungsaufgaben mit Lösungen*. München: Hueber.
- BOLTON, S. et al. (2008). *Mündlich. Mündliche Produktion und Interaktion Deutsch. Illustration der Niveaustufen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens*. Berlin, New York: Langenscheidt.
- BOSE, I. (ed.) (2007). *Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*. Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- BOSE, I. y C. Schwarze (2007). «Lernziel Gesprächsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht Deutsch». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 1-30.
- BOSE, I., U. Hirschfeld y B. Neuber (2009). «Verständlichkeit und barrierefreie Kommunikation aus sprechwissenschaftlicher Sicht». En: G. Antos (ed.). *Rhetorik und Verständlichkeit*. Tübingen: Niemeyer, 21-33 (Jahrbuch der Rhetorik 28).
- BREITUNG, H. (ed.) (1994). *Phonetik. Intonation. Kommunikation*. München: Goethe-Institut.
- BREITUNG, H. y H. Eichheim (1995). «Erklärung zur Stellung der Phonetik». *Fremdsprache Deutsch*, 12, 5.
- BUNK, G. J.S. (2005). *Phonetik aktuell*. Ismaning: Hueber.
- BURBAT, R. y J. Möller Runge (2003). «La enseñanza/aprendizaje de la segunda lengua extranjera en la formación del traductor/intérprete». En: *Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación* (vol. 1). Granada: Universidad de Granada [s.p.].
- BÜRING, D. (2006). «Intonation und Informationsstruktur». En: H. Blühdorn, E. Breindl y U.H. Waßner (eds.). *Text - Verstehen: Grammatik und darüber hinaus*. Berlin: De Gruyter, 144-163.
- BUBMANN, H. (2002). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. 3ª ed. actualizada y ampliada. Stuttgart: Kröner.
- CABERO, J. (2004). «La función tutorial en la teleformación». En: F. Martínez y M.P. Prendes (coords.). *Nuevas tecnologías y Educación*. Madrid: Pearson, 129-143.
- CAL VARELA, M., P. Núñez Pertejo y I.M. Palacios Martínez (eds.) (2005). *Nuevas tecnologías en lingüística, traducción y enseñanza de lenguas*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- CANALE, G. (2011). «Epéntesis vocálica en grupos consonánticos iniciales /sC/: un análisis de interfonología español-inglés». *Moderna Språk*, 105 (1), 113-139. Disponible en: <http://ojs.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/670/621>. (Último acceso 30/11/15).

- CANTERO SERENA, F. J. (1998). «Conceptos clave en lengua oral». En: A. Mendoza (coord.). *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura*. Barcelona: Universitat de Barcelona-Horsori, 141-154. Disponible en: <http://es.scribd.com/doc/111095077/CONCEPTOS-CLAVE-EN-DIDACTICA-DE-LA-LENGUA-Y-LA-LITERATURA-A-Mendoza-Fillola-y-otros-Ed-Horsori-ICE-UB#scribd>. (Último acceso: 28/11/15).
- CANTERO SERENA, F. J. (2002). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Edicions Universitat Barcelona.
- CANTERO SERENA, F. J. (2003). «Fonética y didáctica de la pronunciación». En: A. Mendoza (coord.). *Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Madrid: Prentice Hall, 545-572.
- CARBÓ, C., J. Llisterri, Machuca, M. J., C. de la Mota, M. Montserrat y A. Río (2003). «Estándar oral y enseñanza de la pronunciación del español como primera lengua y como lengua extranjera». *ELUA, Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante*, 17, 161-180. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquin/publicacions/Carbo_et_al_ELUA03.pdf. (Último acceso: 16/04/14).
- CARTAGENA, N. y H. M. Gauger (1989). *Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch*. Mannheim: Dudenverlag. Tomo 1.
- CASTRO LUNA, M.M. y V. H. Virgilio Méndez (2010). «Tutoría online». En: M. E. Prieto, J. M. Dodero y D. O. Villegas (eds.). *Recursos digitales para la educación y la cultura. Volumen KAAMBAL*. Mérida (Méjico), Cádiz: Universidad Tecnológica Metropolitana - Universidad de Cádiz, 65-72.
- CHUDOBA, G. (2011). «Aussprache greifbar machen. Niveaubeschreibungen für Aussprachefertigkeiten nach dem GER/CEF». *Babylonia*, 2 (11), 24-28.
- COHRS, S. (2007). «Wirkung und Akzeptanz prosodischer Interferenzen ungarischer Deutschlehrer auf deutsche Muttersprachler und ungarische Germanistikstudenten». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 2-26.
- COLLADOS AÍS, Á. *et al.* (2001). «Concepto, técnicas y modalidades de interpretación». En: A. Collados Aís *et al.* (coords.). *Manual de interpretación bilateral*. Granada: Comares, 61-77.
- CONGOSTO MARTÍN, Y., M. L. Montero Curiel y A. Salvador Plans (eds.) (2014). *Fonética experimental, educación superior e investigación*. 3 tomos. Madrid: Arco Libros.
- CRESPO ALLENDE, N. M^a y D. Manghie (2005). «Propiedades cognitivas e intersubjetivas de la comprensión del lenguaje oral posibles elementos para un modelo». *Signos. Estudios de Lingüística*, 59, 269-285. Disponible en: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-09342005000300001&lng=es&nrm=iso&tlng=es. (Último acceso: 28/11/15).
- CUTLER, A. (2012). *Native listening: Language experience and the recognition of spoken words*. Cambridge: MIT Press.
- DELLEPIANE, P. A. (2012). «Nuevas acciones educativas en la formación en Red». *Boletín SCOPEO*, 61 (3 de abril de 2012). Disponible en: <http://scopeo.usal.es/node/2363>. (Último acceso: 24/04/14).

- DERWING, T.M., M. J. Munro y G. Wiebe (1997). «Pronunciation instruction for 'fossilized' learners: Can it help?». *Applied Language Learning*, 8, 217-235.
- DIELING, H. (1994). «Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache von 1980 bis 1992». En: H. Breitung (ed.). *Phonetik. Intonation. Kommunikation*. München: Goethe-Institut, 13-20.
- DIELING, H. y U. Hirschfeld (2000). *Phonetik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 21*. Berlin – New York: Langenscheidt.
- DIELING, H., U. Hirschfeld y L. Schmidt (1994). «Analyse der Phonetik in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache». En: H. Breitung (ed.). *Phonetik. Intonation. Kommunikation*. München: Goethe-Institut, 186-203.
- DUGGLEY, J. (2001). *El tutor online. La enseñanza a través de internet*. Bilbao: Deusto.
- DUPOUX, E. et al. (2002). «Fossil markers of language development: phonological deafnesses in adult speech processing». En: B. Laks y J. Durand (eds.). *Phonetics, Phonology, and Cognition*. Oxford: Oxford University Press, 168-190.
- DUPOUX, E. et al. (2010b). «Perception of predictable stress: A cross-linguistic investigation». *Journal of Phonetics*, 38 (3), 422-430.
- ELLIS, N. (1996). «Sequencing in SLA, Phonological memory, chunking, and points of order». *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 91-126.
- ELORDITE, G. y M. Romera (2004). «Estudio experimental de las unidades prosódicas del discurso y sus funciones». *Círculo de lingüística aplicada a la comunicación*, 18, [s. p.]. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/circulo/no18/elorrome.htm>. (Último acceso: 27/08/15).
- ELSNER, A. (2000). «Erkennung und Beschreibung des prosodischen Fokus. Inauguraldissertation zur Erlangung der Doktorwürde». Bonn: Rheinische Friedrich-Wilhelms-Universität. Disponible en: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2000/0218/0218.pdf>. (Último acceso: 26/05/14).
- ESCUDERO-MANCEBO, D., C. González-Ferreras y V. Cardeñoso-Payo (2013). «Definición de herramientas para la mejora de la pronunciación del español como lengua extranjera: el proyecto simple». En: *XLVIII Congreso Internacional de la Asociación Europea de Profesores de Español 2013*. Jaca: AEPE, 151,160. Disponible en: <http://www.infor.uva.es/~descuder/investig/pdfs/jaca2013.pdf>. (Último acceso: 03/07/15).
- FEHRY, C. (1993). *German intonational patterns*. Tübingen: Niemeyer.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, J. y J. de Santiago Guervós (1997). *Fonética básica del español para anglohablantes*. Salamanca: Plaza Universitaria.
- FISCHER, A. (2007). «Deutsche Aussprache – Lernen mit Rhythmus». *Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 25 págs. Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Fischer.pdf>. (Último acceso: 23/07/15).
- FREY, E. (1993). «Angewandte Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Methoden und Erfahrungen». *Zielsprache Deutsch*, 24 (4), 195-202.
- FREY, E. (ed.) (2000). *Kleines deutsches Sprachdiplom. Übungsaufgaben mit Lösungen*. München: Hueber.

- FRIES, Ch. y N. Friest (eds.) (2006). Fries, Norbert: Online-Lexikon Linguistik. Berlin. Disponible en: <http://www2.hu-berlin.de/linguistik/institut/syntax/onlinelexikon/lexikon.htm>. (Último acceso: 11/03/15).
- FUENTES MORÁN, M. T. (2013). «Entwurf eines Wörterbuches der Zweifelsfälle des Deutschen für spanische Muttersprachler». En: M. J. Domínguez Vázquez, *Trends in der deutsch-spanischen Lexikographie*. Series: Spanische Akzente, Vol. 1. Frankfurt a. M., Wien: Peter Lang, 41-60.
- FUNK, H. (2004). «Qualitätsmerkmale von Lehrwerken prüfen - Ein Verfahrensvorschlag». *Babylonia* 3/04, 41-47. Disponible en: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2004-3/funk.pdf. (Último acceso: 10-08-15).
- GABRIEL, Ch., T. Meisenburg y M. Selig (2013). *Spanisch: Phonetik und Phonologie*. Tübingen: Narr.
- GARCÍA ARETIO, L. (2006) (coord.). *De la educación a distancia a la educación virtual*. Barcelona: Ariel.
- GEHRMANN, S. (2000). «Lerntheoretische Defizite der Zweitsprachenerwerbsforschung am Beispiel der Phonetik». *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 27 (4), 337-351.
- GIL VALDÉS, M. J. (2004). «La adquisición de la lengua alemana a partir de la española desde su perspectiva fonética. Características de la interlengua». *Estudios Filológicos Alemanes* 5, 157-163.
- GIL VALDÉS, M. J. (2005). «Los sonidos obstruyentes no continuos del alemán estándar en la competencia fonética de los estudiantes españoles». *Estudios filológicos alemanes* 9, 11-18.
- GIL VALDÉS, M. J. (2006). *La enseñanza de la fonética alemana a estudiantes universitarios españoles. Perspectiva articulatoria y acústica*. Tesis doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- GIL VALDÉS, M. J. (2007). «Phonetische Schwierigkeiten spanischer DaF-Lerner bei der Aussprache der deutschen geschlossenenen Vokale». En: I. Bose (ed.). *Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 187-192.
- GIL VALDÉS, M. J. (2009). «Las nuevas unidades de fonética en la enseñanza de idiomas: la sílaba». *Estudios Filológicos Alemanes*, 19, 229-236.
- GIL VALDÉS, M. J. (2010a). «Transferencias positiva y negativa en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles». *Revista de Filología Alemana*, Anexo-II, 109-115.
- GIL VALDÉS, M. J. (2010b). «Nueva perspectiva didáctica: observación de la sílaba en la adquisición de la fonética alemana por estudiantes españoles». En: C. Jarrillot Rodal (ed.). *Bestandsaufnahme der Germanistik in Spanien: Kulturtransfer und methodologische Erneuerung*. Bern: Peter Lang, 83-90.
- GIL, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco/Libros.

- GLABONIAT, M., M. Müller, P. Rusch, H. Schmitz y L. Wertenschlag (2005). *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen. Kannbeschreibungen. Kommunikative Mittel. Niveau A1-A2. B1 - B2. C1 - C2*. München: Langenscheidt.
- GLÜCK, H. (ed.); F. Schmöe (col.) (2005). *Metzler Lexikon Sprache*. 3ª ed. revisada. Stuttgart/Weimar: Metzler.
- GÖBEL, H. y H. Graffmann (1977). «Ein Stiefkind des Unterrichts DaF: Ausspracheschulung». *Zielsprache Deutsch*, 3, 2-8.
- GONZÁLEZ HERMOSO, A. y C. Romero Dueñas (2002). *Fonética, Entonación y ortografía*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalía, S.A.
- GOZALO GÓMEZ, P. (2014). «El papel del manual de español lengua extranjera en la era digital. Reflexiones sobre el presente y perspectivas futuras». En: *¿Qué necesitamos en el aula de ELE?: Reflexiones en torno a la teoría y la práctica*. (monográfico especial). *redELE* 03/2014. 151-164. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Numeros%20Especiales/libro-completouam.pdf?documentId=0901e72b81998729>. (Último acceso: 30/10/15).
- GRAB-KEMPF, E. (1988). *Kontrastive Phonetik und Phonologie Deutsch-Spanisch*. Frankfurt a.M.: Peter Lang.
- GRAFFMANN, H. (2007). «Dem Adressaten das Verstehen erleichtern'. - Informationsstrukturen aus prosodischer Sichtweise und Sprachpraxis». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 25 págs.
- GRICE, M., S. Baumann, S. Ritter y Ch. Röhr. «Übungsmaterialeien zur deutschen Intonation». Disponible en: http://www.gtobi.uni-koeln.de/x_grundlagen_prosodie.html. (Último acceso: 20/04/2015).
- HEINSCH, B. (2011). «El uso de nuevas tecnologías en las lecciones de DaF: la plataforma de Moodle y el AULA AVIP». *Estudios Filológicos Alemanes*, 22, 679-689.
- HERNÁNDEZ PEÑA, L. (2010). «Interacción entre estudiantes en foros Moodle en Cursos Blended Learning de la Universidad Tecnológica de la Costa». En: M. E. Prieto, J. M. Dodero y D. O. Villegas (eds.). *Recursos digitales para la educación y la cultura*. Volumen KAAMBAL. Mérida (Méjico), Cádiz: Universidad Tecnológica Metropolitana; Universidad de Cádiz, 93-100.
- HERRERA CORONADO, V. I., D. D. Cano Barrón, H. J. Centurión Cardeña y W. I. Mananilla Yuit (2010). «Desarrollo de un componente en Moodle para facilitar la retroalimentación tutor-estudiante en los foros». En: Prieto, M. E.; Dodero, J. M.; Villegas, D. O. (eds.). *Recursos digitales para la educación y la cultura*. Volumen KAAMBAL. Mérida (Méjico), Cádiz: Universidad Tecnológica Metropolitana; Universidad de Cádiz, 199-202.
- HIDALGO NAVARRO, A. y A. Cabedo Nebot (2012). *La enseñanza de la entonación en el aula de E/LE*. Madrid: Arco Libros S.L.
- HIRSCHFELD, U. (1983). «Ergebnisse des Sprachvergleichs Spanisch-Deutsch im Bereich der Phonologie und Phonetik». *Deutsch als Fremdsprache* 1983 (3), 169-174.
- HIRSCHFELD, U. (1987). «Zur Bewertung phonetischer (Fehl-) Leistungen im Fremdsprachenunterricht». *Deutsch als Fremdsprache*, 4, 220-233.

- HIRSCHFELD, U. (1992). *Einführung in die deutsche Phonetik*. Ismaning: Hueber.
- HIRSCHFELD, U. (1994a). *Untersuchungen zur phonetischen Verständlichkeit Deutschlernender*. (Forum Phonicum 57). Frankfurt a. M.: Hector.
- HIRSCHFELD, U. (1994b). «Auswahlbibliographie zur Phonologie und Phonetik verschiedener Ausgangssprachen unter besonderer Berücksichtigung der Konfrontation mit dem Deutschen». *Deutsch als Fremdsprache* 21, 186-192.
- HIRSCHFELD, U. (1995). «Grammatik und Phonetik». En: H. Popp (ed.). *Deutsch als Fremdsprache. An den Quellen eines Faches*. München: Iudicium, 13-22.
- HIRSCHFELD, U. (1997). «Ausspracheübungen im Fortgeschrittenenunterricht Deutsch als Fremdsprache». En: G. Burger (ed.). *Fortgeschrittener Fremdsprachenunterricht an Volkshochschulen*. Frankfurt a. M.: DIE, 25-36. Disponible en: <http://www.die-bonn.de/publikationen/online-texte/index.asp>. (Último acceso: 02/08/15).
- HIRSCHFELD, U. (1998). «Ausspracheabweichungen als elementares Problem interkultureller Kommunikation». En: I. Jonach (ed.). *Interkulturelle Kommunikation (Sprache und Sprechen, 34)*. München: Reinhardt, 121-127.
- HIRSCHFELD, U. (2001). «Vermittlung der Phonetik». En: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici y H-J. Krumm (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Tomo 19 (2), 872-879.
- HIRSCHFELD, U. (2003). «Ausspracheübungen». En: K.-R. Bausch, H. Christ y H.-J. Krumm (eds.) (2003), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (4ª edición). Tübingen, Basel: Francke, 277-280.
- HIRSCHFELD, U. (2010). «Phonetik / Phonologie». En: H-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer: *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 35 (1), 189-198.
- HIRSCHFELD, U. (2011a). «Aussprachetraining in Deutsch als 2. Fremdsprache (nach Englisch)». En: H. Barkowski et al. (eds.). *Deutsch bewegt. Entwicklungen in der Auslandsgermanistik und Deutsch als Fremdsprache*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 207-220.
- HIRSCHFELD, U. (2011b). «Phonetik / Phonologie». En: H-J. Krumm et al. (eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband*. Berlin: de Gruyter, 189-199.
- HIRSCHFELD, U. (2011c). *Phonetik lehren und lernen*. PowerPoint-Präsentation an der Sorbonne. Disponible en: http://covarius.paris-sorbonne.fr/www.covarius.org/wp-content/uploads/2011/04/Sorbonne_2011_Methodik_Hirschfeld.pdf. (Último acceso: 23/07/15).
- HIRSCHFELD, U. (s.f.). *Der Ton macht die Musik*. PowerPoint-Präsentation in der Asienkonferenz. Disponible en: http://indaf.in/asienkonferenz/papers/Vortrag_InDaF-Tagung_Hirschfeld.pdf. (Último acceso: 23/07/15).
- HIRSCHFELD, U. y B. Neuber (2010). «Prosodie im Fremdsprachenunterricht Deutsch – ein Überblick über Terminologie, Merkmale und Funktionen». *Deutsch als Fremdsprache* 47 (1), 10-16.

- HIRSCHFELD, U. y K. Reinke (eds.) (2007). «Phonetik in Deutsch als Fremdsprache: Theorie und Praxis – Einführung in das Themenheft». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 1-7. Disponible en: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Einfuehrung.pdf>. (Último acceso: 01/06/14).
- HIRSCHFELD, U. y K. Reinke (2009). *33 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- HIRSCHFELD, U. y K. Reinke (2012). «Integriertes Aussprachetraining in DaF/DaZ und der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen». *Deutsch als Fremdsprache*, (49) 3, 131-138.
- HIRSCHFELD, U. y B. Siebenhaar (2013). «Aussprachevielfalt im Deutschen». *Deutsch als Fremdsprache* 50 (3), 131-140.
- HIRSCHFELD, U. y E. Stock (2006). «Aussprachewörterbuch und DaF-Unterricht». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 1-20. Disponible en: http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Hirschfeld_Stock.pdf. (Último acceso: 01/06/14).
- HIRSCHFELD, U. y E. Stock (2010). «Untersuchungen zur sprechsprachlichen interkulturellen Kommunikation – Ansätze und Probleme». En: U. Hirschfeld y E. Stock (eds.). *Sprechwissenschaftlich-phonetische Untersuchungen zur interkulturellen Kommunikation Russisch – Deutsch*. Frankfurt am M.: Peter Lang, 9-27.
- HIRSCHFELD, U. y E. Stock (2011). «Aussprache». En: M. Pabst-Weinschenk (ed.). *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung* (2ª edición). München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 32-49.
- HIRSCHFELD, U. y E. Stock (2014). «Wie kommt die Aussprache ins (Aussprache-) Wörterbuch? Methoden, Probleme und Ergebnisse normphonetischer Untersuchungen zur deutschen Standardaussprache». *Lexicographica*, 30, 262–290.
- HIRSCHFELD, U. y J. Wolff (1998). *Nicht auf den Mund gefallen. Ausspracheübungen für spanische Deutschlernende. Regionales Beiheft für Spanier zur Fernstudieneinheit 21*. Madrid: Editorial Idiomias.
- HIRSCHFELD, U., K. Reinke y E. Stock (eds.) (2007). *Phonothek intensiv: Aussprachetraining*. Berlin: Langenscheidt.
- HUEBER (2008) = A.A.V.V. (2008). *Hueber Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache. Diccionario práctico Alemán-Español, Español-Alemán*. Ismaning: Hueber.
- HUNOLD, C. (2007). «Eintauchen wie ein Delfin? Oder lieber in kleinen Schritten ins Meer der deutschen Sprache? Oder gar neue Dimensionen bei der Aussprache erreichen? Zur Phonetik in ausgewählten Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 1-6. Disponible en: https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Hunold_Rezension.pdf. (Último acceso: 03/04/14).

- HYMES, D. (1972). «On communicative competence». En: Pride, J.B. y J. Holmes (eds.). *Sociolinguistics*. Harmondworth: Penguin. Traducción al español: «Acerca de la competencia comunicativa», M. Llobera (coord.) (1995). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 27-47.
- IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- IRUELA, A. (2007). «Principios didácticos para la enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras». *MarcoELE. Revista de didáctica ELE*, 4.
- JUNG, M. (2005). «Kreativität und Phonetikunterricht: Sprachspielerische Texte in der Ausspracheschulung der DaF-Lernenden». *Gfl-journal*, 3, 64-83
- KELZ, H. P. (2001). «Das deutsche Lautsystem». En: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici y H-J. Krumm (eds.). *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin: de Gruyter, 152-161.
- KEMPCKE, G. (2000). *Wörterbuch Deutsch als Fremdsprache*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- KOHLER, K. J. (1995). *Einführung in der Phonetik des Deutschen*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- KOHLER, K. 1999. «German». En: *Handbook of the International Phonetic Association*, Cambridge: Cambridge University Press, 86-89.
- KOHLER, K. (ed.) (2005). *Progress in experimental phonology: from communicative function to phonetic substance and vice versa*. *Phonetica*, 62 (2-4). Special Topic Issue
- KRECH, E.-M., E. Stock, U. Hirschfeld y L. C. Anders (2009). *Deutsches Aussprachewörterbuch*. Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- LADO, R. (1957). *Lingüística contrastiva: lenguas y culturas*. (Traducción de Joseph A. Fernández, 1973). Madrid: Alcalá, D.L.
- LEWANDOWSKI, Th. (1985). *Linguistisches Wörterbuch*. 4ª ed. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- ANECA (2002). *Libro Blanco Título de Grado en Traducción e Interpretación de la ANECA*. Disponible en: http://www.aneca.es/media/150288/libroblanco_traduc_def.pdf. (Último acceso: 15/04/14).
- 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: *ICPhS 1995. Proceedings of the 13th International Congress of Phonetic Sciences*, 4, 92-99. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/LListerri_95_L2_Production_Perception.pdf. (Último acceso: 15/04/14).
- LLISTERRI, J. (2003a). «La enseñanza de la pronunciación». *Cervantes. Revista del Instituto Cervantes en Italia* 4, (1), 91-114. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/publicacions/LListerri_03_Pronunciacion_ELE.pdf. (Último acceso: 20/06/14).

- LLISTERRI, J. (2003b). «La evaluación de la pronunciación en la enseñanza del español como segunda lengua». En: M. V. Reyzábal (dir.) *Perspectivas teóricas y metodológicas: Lengua de acogida, educación intercultural y contextos inclusivos*. Madrid: Dirección General de Promoción Educativa, Consejería de Educación, Comunidad de Madrid, 547-562.
- LLISTERRI, J. (2006). *La adquisición de la competencia fonética en una L2. Estrategias de corrección fonética. Curso avanzado para profesores de español como lengua extranjera*. Curso en la Universidad de Murcia, 2 y 3 de mayo de 2006. Disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/applied_linguistics/IC_Murcia_06/secuenciacion.html. (Último acceso: 08/08/14).
- LLISTERRI, J. (2007). «La enseñanza de la pronunciación asistida por ordenador». En: *Actas del XXIV congreso internacional de AESLA. Aprendizaje de lenguas, uso del lenguaje y modelación cognitiva: Perspectivas aplicadas entre disciplinas*. [CD-ROM], 91-120. Madrid: Universidad Nacional de Educación a distancia - Asociación Española de Lingüística Aplicada. Disponible en: http://liceu.uab.cat/~joaquim/publicacions/Llisterra_06_Pronunciacion_Tecnologias.pdf. (Último acceso: 13/06/15).
- LLISTERRI, J. *et al.* (2005). «La percepción del acento léxico en español». En: *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Madrid, Consejo Superior de Investigaciones Científicas – Universidad Nacional de Educación a Distancia – Universidad de Valladolid, 1, 271-297.
- LLISTERRI, J. (2014). *Análisis acústico del habla mediante Praat: oscilograma o forma de onda*. Texto en línea disponible en: http://liceu.uab.es/~joaquim/phonetics/fon_Praat/Praat.html (Último acceso: 13/06/15).
- LLORIÁN, S. (2007). Entender y utilizar el Marco común europeo de referencia desde el punto de vista del profesor de lenguas. Madrid, Humanes: Palgraphic, S.A.
- LUQUE MARTÍN, M. (2008). «La interpretación telefónica en España». *Hermēneus. Revista de Traducción e Interpretación* 10, 313-320.
- MANGOLD, M., Dudenredaktion (2005). *Duden – Das Aussprachewörterbuch*. Mannheim: Dudenverlag.
- MARTENS, P. y C. Martens (1961). *Phonetik der deutschen Sprache. Praktische Aussprachelehre*. München: Hueber.
- MARTÍNEZ, J. (2004). *El papel del tutor en el aprendizaje virtual*. Barcelona: UOC. Disponible en: <http://www.uoc.edu/dt/20383/index.html>. (Último acceso: 07/01/14).
- Martínez, E. y A. M. Fernández (2007). *Manual de fonética española*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.
- MASAKI, A. y M. Niikura (2010). «Verbesserung der Aussprache von Deutschlernenden nach Einsatz von CALL-Lehrmaterial». *Lingua* 21, 93-107.
- MCER = CONSEJO DE EUROPA (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Strasbourg: Council of Europe. Trad. esp. (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza y evaluación*. Disponible en: <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>. (Último acceso: 10/10/15).

- MEHLHORN, G. (2006). «Möglichkeiten einer individuellen Aussprachelehrberatung». *Deutsch als Fremdsprache*, 43 (4), 228-232.
- MELLADO, C. y M^a J. Domínguez (1998). «Interferencias lingüísticas español-alemán: un enfoque comunicativo-pragmático». En T. Jiménez Juliá *et al.* *Español como lengua extranjera. Enfoque comunicativo y gramática*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 491-498.
- MIDDLEMAN, D. (1996). *Sprechen Hören Sprechen. Übungen zur deutschen Aussprache*. Ismaning: Verlag für Deutsch.
- MILLER, Ch. (2002). «Ausspracheprobleme bei spanischsprachigen Deutschlernern. Gründe und Konsequenzen». M^a J. Domínguez, B. Lübke y A. Mallo (eds.). En: *El alemán en su contexto español: Actas IV Congreso de la Federación de Asociaciones de Germanistas y Profesores de Alemán de España (FAGE)*. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.
- MILLER, Ch. (2004a). «La relación fonema-grafema en alemán y español, y sus consecuencias para la adquisición de la ortografía alemana por parte de hispanohablantes». En: M. Villayandre Llamazares (ed.) (2004). *Actas del V Congreso de Lingüística general*. Madrid: Arco Libros. Vol. 3, 2037-2046.
- MILLER, Ch. (2004b). «Phonetik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache in Spanien» / «La fonética en la enseñanza de alemán como lengua extranjera en España». *Porta Linguarum. Revista Internacional de Didáctica de las Lenguas Extranjeras*, 2, 139-145. Disponible en: http://www.ugr.es/~portalin/articulos/PL_numero2/8%20Phonetik%20im%20Unterricht%20Deutsch-C%20Miller.pdf. (Último acceso: 18/09/14).
- MISSAGLIA, F. (2000). «Pronunciation and the Adult Learner: Limitations and Possibilities». En U. A. Kaunzner (ed.). *Pronunciation and the Adult Learner: Limitations and Possibilities*. Clueb: Bologna, 93- 111.
- MÖLLER RUNGE, J. (2001). *Necesidades Lingüísticas De Un Traductor Interprete*. Granada: Ed. Alhulia.
- MONTES DE OCA, R. (2011). *Manual de Praat. 7. Análisis del tono*. Santiago de Chile: Editorial Pfeiffer.
- MORONI, M.C. (2010). *Modalpartikeln zwischen Syntax, Prosodie und Informationsstruktur*. Frankfurt a. Main, Wien: Peter Lang.
- MOULTON, W. (1962). «Towards a classification of pronunciation errors». *Modern Language Journal*, 46, 101-109.
- NAVA ZEA, A. (2010). «Creation of Learning Resources Using Interaction Patterns». En: M. E. Prieto, J. M. Doderio y D. O. Villegas (eds.). *Recursos digitales para la educación y la cultura*. Volumen KAAMBAL. Mérida (Méjico), Cádiz: Universidad Tecnológica Metropolitana; Universidad de Cádiz, 86-92.
- NAVARRO TOMÁS, T. (1980). *Manual de pronunciación española*. (20^a edición). Madrid: Raycar, S.A.
- NEUBER, B. (2001). «Prosodische Form-Funktion-Relationen. Überlegungen zur Wahrnehmung und Interpretation der 'Musik' des Sprechens». *Deutsch als Fremdsprache*, 38 (2), 99-103.

- NEUBER, B. (2002). *Prosodische Formen in Funktion, Leistungen der Suprasegmentalia für das Verstehen, Behalten und die Bedeutungs(re)konstruktion*. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, etc.: Peter Lang.
- NEUBER, B. (2007). «Überlegungen zur Weiterbildung für Lehrkräfte in der Phonetik im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2). Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Neuber.pdf>. (Último acceso: 01/06/13).
- NEUMANN, S. (2009). *Das Lernziel «Aussprache» als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz, Teil I. «Vokoide»: Übungs- und Aufgabensammlung zur Phonetik der deutschen Gegenwartssprache, Teil I. «Vokoide». Lehr- und Lernmaterialien für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: GRIN Verlag.
- NOSSOK, S. (2007). «Wirkung des fremden Akzents von weißrussischen Deutschlernenden». En: I. Bose (ed.). *Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*. Frankfurt a. Main: Peter Lang.
- ORDUÑA, J. (2006). «Sprachrhythmus als prosodische Herausforderung im Sprachkontakt Spanisch-Deutsch». *Estudios Filológicos Alemanes*, 11, 31-48.
- ORDUÑA, J. (2007). «Kunstmeterik als Anleitung zur deutschen Prosodie für Spanischsprechende». En: I. Bose (ed.) (2007). *Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*. Frankfurt a. Main: Peter Lang, 193 - 200.
- ORDUÑA, J. (2008). «La tipología aplicada, vía de ampliación del enfoque comunicativo en enseñanza de idiomas». En: A. Moreno Sandoval (coord.): *El valor de la diversidad (meta)lingüística: Actas del VIII congreso de Lingüística General*. Madrid: Universidad autónoma de Madrid. 1523-1535. Disponible en: <http://www.llf.uam.es/clg8/actas/ActasCLG8.pdf>. (Último acceso: 19/08/14).
- ORTEGA SÁNCHEZ, I. (2007). «El tutor virtual: aportaciones a los nuevos entornos de aprendizaje». *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 8 (2), 100-115.
- ORTMANN, W.-D. (1976). *Lernschwierigkeiten in der deutschen Aussprache. Ergebnisse einer Befragung von Lehrern für DaF*. München: Goethe Institut.
- PACAGNINI, A. M. J. (2013). «¿Cómo abordar la evaluación de la interlengua fónica en un examen como el CELU? ¿Es posible clasificar y jerarquizar 'errores' de pronunciación?». *Presentación en el VII Coloquio CELU. 8-10 agosto de 2013 en la Facultad de Filosofía y Letras de la Univ. Nacional de Cuyo (Argentina)*. Disponible en: http://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/files/images/stories/pdf/coloquios/7_coloquio/VIIColoquio-Pacagnini-UNRN.pdf. (Último acceso: 08/07/15).
- PADILLA BENÍTEZ, P. (1998). «Hacia un modelo de memoria y atención en interpretación simultánea». *Quaderns. Revista de traducció*, 2, 107-117.
- PADULA, J. E. (2002). «Contigo en la distancia. El Rol del tutor en la Educación No Presencial». Disponible en: http://www.uned.es/catedraunesco-ead/publicued/pbc08/rol_bened.htm. (Último acceso: 02/02/13).

- PANUŠOVÁ, M. (2007). «Phonetik in DaF-Lehrwerken». En: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2). Disponible en: <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Panusova.pdf>. (Último acceso: 04/05/15).
- PASTOR, S. (2004). *Aprendizaje de segundas lenguas. Lingüística aplicada a la enseñanza de idiomas*. Alicante: Publicaciones de la Universidad de Alicante.
- PAUL, F. (1995). *Didaktische Phonetik für Deutsch-als-Fremdsprache-Lerner mit spanischer Muttersprache*. Magisterarbeit, Universität Bielefeld, Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft, 1994, 1-251.
- PIKE, K. L. (1945). *The intonation of American English*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- POLIKARPOV, A. M. (2006). «Vorschläge für ein Modul «Dialektologie» in der Ausbildung von Übersetzern und Dolmetschern». I. Bäcker (ed.). *Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland 2006*. Bonn: DAAD, 167-177.
- POLIVANOV, E. [1931] (1969). «La perception des sons d'une langue étrangère». *Travaux du Cercle Linguistique de Prague*, 4, 79-96.
- POMPINO-MARSCHALL, Bernd (1995). *Einführung in die Phonetik*. Berlin, New York: de Gruyter.
- PRADAS MACÍAS, E. M. (2003). La fluidez y sus pausas: enfoque desde la interpretación de conferencias. Granada: Comares.
- PRAPAWADEE KUSOLROD (2003). *Zur Entwicklung eines Fernstudienangebots «Deutsch als Fremdsprache» für Studienanfänger an der Ramkhamhaeng Universität Bangkok*. Tesis doctoral.
- QUILIS, A. (1981). *Fonética acústica de la lengua española*. Madrid: Gredos (imp. 1988).
- QUILIS, A. (1999). *Tratado de fonología y fonética españolas*. Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. y J. A. Fernández (1996). *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*. Madrid: Consejo superior de Investigaciones Científicas.
- RABANUS, S. (2001). *Intonatorische Verfahren im Deutschen und Italienischen*. Tübingen: Niemeyer.
- RAKIĆ, T., K. Stößel (2013). «Die Wirkung fremder Akzente». *Deutsch als Fremdsprache* 1. 11-18.
- RAMOS ALCÁZAR, M. J. y F. J. Martínez López (2011). «Estrategias y metodología frente al desarrollo de una acción formativa virtual: Una propuesta práctica con alumnado en educación secundaria». *Espiral. Cuadernos del profesorado. Revista Digital del Centro del Profesorado Cuevas-Olula (Almería)*, 4 (8), 32-41.
- REINKE, K. (2007). «Befähigung zu kommunikativer Kompetenz – kommunikative Realität und phonetische Varianten in DaF-Lehrwerken». En: I. Bose (ed.). *Sprechwissenschaft. 100 Jahre Fachgeschichte an der Universität Halle*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 179-186.
- REINKE, K. (2011a). «Fremder Akzent - von der auditiven Wahrnehmung zur Deutung der Persönlichkeit». *Babylonia. Fondazione Lingue e Culture*, 2/11, 73-79.
- REINKE, K. (2011b). *Einfach Deutsch aussprechen: Phonetischer Einführungskurs Deutsch als Fremdsprache*. Leipzig: Schubert-Verlag.

- REINKE, K. (2012). *Phonetiktrainer A1-B1: Aussichten. Kurs- und Selbstlernmaterial mit 2 Audio-CDs*. Stuttgart: Klett.
- REINKE, K. y U. Hirschfeld (2014). *44 Aussprachspiele: Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- RENARD, R. [1971] (1979). *Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique*. Paris: Didier.
- RENARD, R. (ed.). 2002. *Apprentissage d'une langue étrangère-seconde. 2, La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles: De Boeck Université, D.L.
- RICHTER, R. (2002). Rezension zu 'Hirschfeld, Ursula & Stock, Eberhard (Hg.). Phonotheek interaktiv. Das Phonetikprogramm für Deutsch als Fremdsprache. CD-ROM. Berlin & München: Langenscheidt 2000'. *Deutsch als Fremdsprache*, 1, 55-57.
- RIUTORT I RIUTORT, M. (2001). «La oclusiva glotal sorda del alemán: apuntes prácticos para su enseñanza a hispanohablantes». En: F. Mariño (ed.). *Estudios contrastivos de filología alemana*. Valladolid: Universidad de Valladolid, 201-220.
- RIUTORT I RIUTORT, M. (2013). «Sinn und Notwendigkeit der Berücksichtigung der spezifisch österreichischen Phonetik und Prosodie in einem Lehrwerk der deutschen Phonetik». En: P. Danler, Ch. F. Laferl y B. Poll (2013). *Typen – Klassen – Formen*. Wien, Zürich: Lit-Verlag, 155-170.
- RIUTORT I RIUTORT, M., M. J. Gil Valdés, J. Orduña y M. Ayerbe Linares (2012). «Mythen und Wahrheiten im Unterricht der deutschen Aussprache». *Estudios Filológicos Alemanes*, 24, 239-254.
- RIUTORT I RIUTORT, M., M. J. Gil Valdés, M. Ayerbe Linares y J. Orduña (2011). «Sinn und Notwendigkeit einer spezifisch deutsch-spanischen kontrastiven Phonetik: Präsentation eines Lehrwerkes zur deutschen Phonetik». / «Objeto y necesidad de concretar la fonética contrastiva español-alemán: presentación de un trabajo para la enseñanza de la fonética alemana». *Estudios Filológicos Alemanes*, 22, 155-173.
- ROSENBERG, B. A. (2005). «Un análisis de la interpretación telefónica». En: C. Valero Garcés (ed.). *Traducción como mediación entre lenguas y culturas*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones, 243-249.
- RUES, B. et al. (2009). *Phonetische Transkription des Deutschen*. 2ª ed. revisada y ampliada. Tübingen: Gunter Narr.
- RUG, W. (2007). «Klänge der Grammatik». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 12 (2), 1-62. Disponible en: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Rug.pdf>. (Último acceso: 23/05/14).
- RUG, W. (2012). *77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch: Übungen, Spiele, Tipps und Tricks zum phonetischen Training Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1 bis C2*. Leipzig: Schubert Verlag.
- RUIPÉREZ, G., G. Baudisch, I. Zoch y A. Schmidt-Wärter (2002). *Prim@ 1: Curso a distancia de multimedia por Internet de Alemán para extranjeros*. Madrid: UNED.
- RUIPÉREZ, G., M. D. Castrillo y J. C. García Cabrero (2006). «Implantación del 'Five-Step model' de G. Salmon en la creación de cursos virtuales: descripción metodológica y algunas conclusiones de varios estudios de caso de la UNED». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*. 1/2006, 73-85.

- SALMON, G. (2004). *E-actividades. El factor clave para una formación en línea activa*. Barcelona: UOC.
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2007). «Análisis y propuestas para la mejora de la comprensión oral del español como lengua extranjera: el fenómeno de la sinalefa». *Interlingüística*, 17, 961-970. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2317711>. (Último acceso: 16/08/14).
- SANTAMARÍA BUSTO, E. (2013). «Enseñar la competencia fonética». En: L. Ruiz de Zarobe y Y. Ruiz de Zarobe (eds.). *Enseñar hoy una lengua extranjera*. Valencia: Portal Publishing S.L., 2-64.
- SANZ JULIÁN, M. (2010). «El estudio del alemán como lengua extranjera en los conservatorios de música: una aproximación didáctica». *Revista de Lingüística y Lenguas aplicadas*, 5, 211-219. Disponible en: http://www.upv.es/dla_revista/docs/art2010/15_M_Sanz.pdf. (Último acceso: 19/04/14).
- SCHWECKENDIEK, J. y F. S. Schumann (2008). «Phonetik im DaZ-Unterricht». En: S. Kaufmann (ed.). *Fortbildung für Kursleitende Deutsch als Zweitsprache: Didaktik, Methodik*. Muenchen: Hueber.
- SELINKER, L. (1972). «Interlanguage». *IRAL*, X/(3), 209-231.
- SETTINERI, J. (2010). «Ausspracheerwerb und Aussprachevermittlung». En: H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen y C. Riemer (eds.). *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, 35 (1), 999-1007.
- SHEILS, J. (ed.), J. Trim (autor), B. North (autor) y D. Coste (autor) (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen: Lernen, lehren, beurteilen. Niveau A1, A2, B1, B2*. München: Langenscheidt.
- SIEBERG, B. (2011). «Sprich so wie du schreibst ... nur ja nicht. Una referencia (levemente) diferente sobre el habla de proximidad. Sprich so wie du schreibst nur ja nicht. Das (etwas) andere Übungsbuch zum Nähesprechen». *Estudios Filológicos Alemanes*, 22, 631-642. Disponible en: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3807590>. (Último acceso: 05/02/13).
- SPERFELD, I. (2007). «Individualisierung im Phonetikunterricht. Die Arbeit mit Portfolios zur Unterstützung des Ausspracheerwerbs». *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12 (2). Disponible en: <https://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-12-2/docs/Sperfeld.pdf>. (Último acceso: 22/04/14).
- STIER, W. (1999). *Empirische Forschungsmethoden*. Berlin, Heidelberg, New York: Springer.
- STOCK, E. (1996). *Deutsche Intonation*. Berlin, München, Leipzig: Langenscheidt.
- STOCK, E. (2001). «Die Standardaussprache des Deutschen». En: G. Helbig, L. Götze, G. Henrici y H.-J. Krumm (eds.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Tomo 19/1, 162-174.
- STOCK, E. y U. Hirschfeld (1996). *Phonothek. Deutsch als Fremdsprache. Arbeitsbuch*. Berlin u.a.: Langenscheidt.

- STORCH, G. (1999). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Didaktik: Theoretische Grundlagen und und praktische Unterrichtsgestaltung*. Tübingen: UTB
- THUROW, J. (2009). «Textphonetik und Aussprachekorrektur». *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*. 15 (1-4), 21-46.
- TOMÉ, M. (2010): «Enseñanza y aprendizaje de la pronunciación de una lengua extranjera en la web 2.0». *Revista de Lingüística y Lenguas Aplicadas*, 5, 221-239.
- TORRES ÁGUILA, J. R. (2001). *Las actividades de los manuales de pronunciación del inglés como lengua extranjera*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- TORRES ÁGUILA, J. R. (2006). «Adecuación de los manuales de pronunciación de inglés para hispanohablantes». *PHONICA*, 2, 1-27.
- TRUBETZKOY, N. S. (1939). «Grundzüge der Phonologie». Traducción de D. García Giordano con la colaboración de L. J. Prieto (1973). *Principios de fonología*. Madrid: Cincel.
- USÓ VICIEDO, L. (2008). «La enseñanza de la pronunciación en LE: Algunas consideraciones a tener en cuenta». *Phonica*, 4. *Revistes Científiques de la Universitat de Barcelona*, 104-130. Disponible en: <http://revistes.ub.edu/index.php/phonica/article/view/5590/7370>. (Último acceso: 16/04/14).
- VALVERDE, J. y Garrido, M. C. (2005). «La función tutorial en entornos virtuales de aprendizaje: comunicación y comunidad». *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa* 4 (1). Disponible en: <http://campusvirtual.unex.es/revistas/index.php?journal=relatec&page=article&op=view&path%5B%5>. (Último acceso: 10/01/14).
- VARELA MALLOU, J. (dir.) (2008). *El libro de texto ante la incorporación de las TIC a la Enseñanza*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela. Disponible en: http://www.federacioneditores.org/0_Resources/Documentos/Los_TIC_enEnsenanza.pdf. (Último acceso: 25/07/15).
- VELÁZQUEZ PATIÑO, E. P. (2008). *Análisis prosódico comparativo del español oral*. Berlin: Freie Universität Berlín. Tesis doctoral. Disponible en: http://www.diss.fu-berlin.de/diss/servlets/MCRFileNodeServlet/FUDISS_derivate_000000004749/Velazquez2008.pdf?hosts. (Último acceso: 29/07/14).
- VICENTE ÁLVAREZ, S. (1995). *Fonética y fonología de la lengua alemana*. Madrid: Editorial Idiomas, S.L.
- VOLODINA, A. (2009). «Zur syntaktischen und prosodischen Markierung pragmatischer Phänomene im Bereich der Konnektorenforschung». En: R. Brdar-Szabó, E. Knipf-Komlósi y A. Péteri (eds.), *An der Grenze zwischen Grammatik und Pragmatik*. Frankfurt a. M.: Peter Lang, 151-160.
- VÖLTZ, M. (1994). «Sprachrhythmus und Fremdsprachenerwerb». *Deutsch als Fremdsprache*, 2, 100-104. Disponible en: http://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00304838. (Último acceso: 10/04/14)
- VON JAN, E. (2006). *Tangram aktuell 3: Lektion 5-8: Lehrerhandbuch (Vol. 3)*. Hueber Verlag.

- VORDERWÜLBECKE, K. (2006). «Da ist Musik drin – Prosodie, gesprochene Sprache und Grammatik». En: E. Breindl, L. Gunkel y B. Strecker (eds.) (2006). *Grammatische Untersuchungen: Analysen und Reflexionen*. Tübingen: Narr Francke, 567-580.
- WAHRIG, G. (2000). *Deutsches Wörterbuch*. 7ª edición revisada. Gütersloh: Bertelsmann.
- WÄNGLER, H. H. (1983). *Grundriß einer Phonetik des Deutschen. Mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik*. Marburg: Elwert.
- ZIFONUM, G. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: De Gruyter.

Índice de anexos

4.1.	Índice de abreviaturas de tareas	3
4.2.	Ejercicios de fonética en M1	4
4.3.	Ejercicios de fonética en M2	8
4.4.	Ejercicios de fonética en M3	12
4.5.	Ejercicios de fonética en M4	15
4.6.	Ejercicios de fonética en M6	18
5.1.	Texto de las pruebas S1, S2, S3, H1, H2 y H3	23
5.2.	Resultados de la prueba S1	30
5.3.	Resultados de la prueba S2	33
5.4.	Resultados de la prueba S3	35
5.5.	Gráficos de las realizaciones de S2 - serie 5	40
5.6.	Gráficos de las realizaciones de S2 - serie 7	46
5.7.	Gráfico correspondiente al audio de H1 y Resultados de la prueba H1	58
5.8.	Resultados de la prueba H2	67
5.9.	Resultados de la prueba H3	68
	CD1. Material audio de las pruebas H1, H2 y H3	

Anexo 4.1. Índice de abreviaturas de tareas

APL	aplicar contenido
COM	completar (letras, palabras, tablas)
COR	corregir
DIC	dictar
DIS	discriminar
EMP	emparejar
ESC	escuchar
LEE	leer en voz alta (palabras)
LEEs	leer en silencio
MAR	marcar (acento, vocal larga/breve)
PAL	tocar palmas
REC	recitar
RED	redactar oraciones, textos breves
REP	repetir
TAR	tararear el ritmo

Anexo 4.2. Ejercicios de fonética en M1

Lemcke <i>et al.</i> 2009			
Cap.	Título, contenido y objetivo	Ubicación (página: ejercicio)	Tareas
1	Título: «Aussprache: Melodie und Akzent» Contenido: melodía y acento Objetivo: percibir el patrón melódico y el acento oracional; saber reproducir la melodía y el acento oracional	10: 3a 10: 3b	ESC-REP LEE
	Título: «Aussprache: Melodie und Akzent» Contenido: tono y acento Objetivo: percibir el tono y el acento oracional	151: 3.1 151: 3.2	LEEs-ESC-MAR LEEs-ESC-MAR
	Título de la sección: «Aussprache üben» «1 Vokale» Contenido: cantidad y calidad de vocales Objetivo: percibir, distinguir y realizar vocal larga tensa y vocal corta tenue;	154: 1	ESC-REP
	«2 ei, eu, au» Contenido: relación grafema-fonema; diptongos Objetivo: relacionar grafemas y fonemas; sensibilizar el oído para percibir los diferentes diptongos en alemán; saber repetir las palabras escuchadas.	154: 2	ESC-REP
	«3 h» Contenido: relación grafema-fonema; sonido [h] Objetivo: relacionar grafemas y fonemas; percibir la fricativa [h]; saber reproducir [h]	154: 3	ESC-REP
	«4 sch, st, sp» Contenido: relación grafema-fonema; sonido [ʃ] y combinaciones con consonantes Objetivo: relacionar grafemas y fonemas; sensibilizar el oído, percibir, articular el sonido [ʃ] y sus combinaciones con otras consonantes;	155: 4	ESC-REP
«5 s / ß» Contenido: fricativa sonora [z] y sorda [s] Objetivo: relacionar grafemas y fonemas; sensibilizar el oído para percibir, distinguir y pronunciar los sonidos [z] y [s];	155: 5	ESC-REP	
«6 Dialoge» Contenido: los de los ejercicios anteriores (1 a 5) Objetivo: consolidar las destrezas adquiridas en los ejercicios anteriores (1 a 5).	155: 6	ESC-REP	
2	Título: «Aussprache: Melodie Ja/Nein-Fragen und Antworten» Contenido: melodía en preguntas cerradas; acento oracional Objetivo: percibir el tono y el acento oracional en las preguntas cerradas; saber reproducir el tono y el acento oracional en las preguntas	20: 4b 20: 4c 20: 4d	ESC-REP LEE RED-LEE
	Título: «Aussprache: Melodie - Was hören Sie? Kreuzen Sie an» Contenido: tono ascendente y descendente	158: 4.5	ESC-DIS

	Objetivo: percibir el tono ascendente y descendente en las oraciones interrogativas sí/no y enunciativas.		
	Título de la sección: «Aussprache üben» «1 ch, -ig» Contenido: fricativa [ç] Objetivos: percibir y saber reproducir el sonido [ç]	160: 1	ESC-REP
	«2 p, t, k am Wortanfang und Wortende» Contenido: sonidos [p], [t]; [k] en posición inicial y final Objetivo: percibir y saber reproducir correctamente [p], [t]; [k]	160: 2	ESC-REP
	«3 Kleine Pausen im Satz» Contenido: pequeñas pausas; melodía Objetivo: percibir y reproducir el ritmo y la melodía	160: 3	ESC-REP
	«4 z» Contenido: consonante africada [ts] Objetivo: percibir y reproducir correctamente el sonido [ts]	160: 4	ESC-REP
	«5 -r/-er am Wortende» Contenido: r vocálica Objetivo: percibir y reproducir correctamente el sonido [ʀ]	161: 5	ESC-REP
	«6 Dialoge» Contenido: los de los ejercicios 1 a 5 Objetivo: consolidar las destrezas adquiridas en los ejercicios anteriores 1 a 5.	161: 6	APL
	Título de la sección: «Schwierige Wörter» «Hören Sie und sprechen Sie langsam nach. Wiederholen Sie die Übung» Contenido: diversas dificultades de articulación y entonación Objetivo: saber reproducir unidades léxicas y breves oraciones	161: 1	ESC-REP
	«Welche Wörter sind für Sie schwierig? Schreiben Sie [...]» Contenido: dificultades individuales Objetivo: saber pronunciar unidades difíciles	161: 2	LEE
3	Título: «Aussprache: lange und kurze Vokale» Contenido: vocales largas y cortas Objetivo: percibir vocales largas y cortas; saber realizarlas	33: 10.a 33: 10.b 33: 10.c 165: 10.1 165: 10.2 165: 10.3	ESC-REP ESC-REP ESC-REP ESC-MAR-REP ESC-COM RED
	Título de sección: «Aussprache üben» «1 ch, f, w» Contenido: relación grafema-fonema de fricativas [ç], [x], [f], [v] Objetivo: saber pronunciar <ch>, <v>, <f>, <w>	166: 1	ESC-REP
	«2 Vokalneueinsatz» Contenido: golpe de glotis Objetivo: realizar el golpe de glotis	166: 2	ESC-REP
	«3 Wortakzent: Komposita» Contenido: acento léxico en palabras compuestas Objetivo: percibir y saber realizar el acento léxico en palabras compuestas	166: 3	ESC-REP
	«4 Dialoge» Contenido: los de los ejercicios 1 a 3	166: 4	APL

	Objetivo: consolidar las destrezas adquiridas en los ejercicios anteriores (1 a 3).		
4	Título: «Aussprache: Wortakzent und Rhythmus» Contenido: acento léxico, ritmo Objetivo: percibir el acento léxico; saber realizar el acento léxico	45: 5 170: 5.1 170: 5.2 170: 5.3	ESC-REP-MAR ESC-MAR ESC-PAL-REP PAL-LEE
	Título: «Aussprache: Vokalneueinsatz» Contenido: golpe de glotis Objetivo: realizar el golpe de glotis	171: 6.3	ESC-REP
	Título de sección: «Schwierige Wörter» Contenido: propio de esta sección (véase cap. 2) Objetivo: propio de esta sección (véase cap. 2)	173: 1 173: 2	ESC-REP LEE
5	Título: «Aussprache: ü und ö» Contenido: vocales modificadas Objetivo: percibir, distinguir y saber pronunciar las vocales modificadas	55: 7a 55: 7b 176: 7.1 176: 7.2 176: 7.3 176: 7.4	ESC-REP ESC-REP ESC-MAR LEE ESC-COM-REP
	Título: «Aussprache: -er(n) und ver-» realización de «-er(n) », «ver- » (vocal reducida [ɐ]) Contenido: relación grafema-fonema [r], [ɐ] Objetivo: saber distinguir [r] : [ɐ]; saber pronunciar <-er>, <re->	65: 5 184: 5.1 184: 5.2 184: 5.3	ESC-REP ESC-REP
	Título de sección: «Schwierige Wörter» Contenido: propio de esta sección (véase cap. 2) Objetivo: propio de esta sección (véase cap. 2)	185: 1 185: 2	ESC-REP LEE
	Título: «Aussprache: die Konsonanten p, t, k und b, d, g» Contenido: relación grafema-fonema; oclusivas en posición inicial y final Objetivo: percibir la realización lenis o fortis de oclusivas; conocer la regla; saber realizar las oclusivas	83: 9a 83: 9b 194: 9.1 194: 9.2 194: 9.3	ESC-REP ESC-REP ESC-MAR COM ESC-LEE
	Título: «Aussprache: w, f/v, s» los sonidos [v], [f], [z], [s] y los grafemas correspondientes Contenido: relación grafema-fonema [v f z s]; fricativas sordas y sonoras Objetivo: percibir fricativas sordas y sonoras; saber pronunciar fricativas sordas y sonoras [v], [f], [z], [s]	93: 10a 93: 10b	ESC-REP ESC-REP
Título de sección: «Schwierige Wörter» Contenido: propio de esta sección (véase cap. 2) Objetivo: propio de esta sección (véase cap. 2)	201: 1 201: 2	ESC-REP LEE	
9	Título: «Aussprache» Contenido: fricativa [h] y golpe de glotis Objetivo: percibir y saber articular [h] y el golpe de glotis	101: 6 206: 6	ESC-REP ESC-MAR; ESC-REP
	Título: «Aussprache: Ich-Laut, Ach-Laut, sch» Contenido: relación grafema-fonema [x], [ç], [ʃr], [ʃl], [ʃp], [ʃt]; fricativas [x], [ç] Objetivo: relacionar las grafemas con los sonidos [x], [ç], [ʃr], [ʃl], [ʃp], [ʃt]; percibir la distinción [x], [ç]; saber pronunciar <ch>, <schr->, <schl->, <sp->, <st->	118: 6 216: 6.1 216: 6.2 216: 6.3	ESC-REP ESC-MAR MAR ESC-LEE
10	Título de sección: «Schwierige Wörter» Contenido: propio de esta sección (véase cap. 2) Objetivo: propio de esta sección (véase cap. 2)	217: 1 217: 2	ESC-REP LEE
	Título: «Aussprache: r» Contenido: relación grafema-fonema [r ɐ]	129: 12 222: 12.1	ESC-REP ESC

	Objetivo: relacionar grupos de grafemas con <r> con diferentes fonemas; percibir, distinguir y saber realizar [r ʁ]	222: 12.2	ESC-LEE
12	Título: «Aussprache: Zwei Konsonanten» Contenido: consonantes africadas y combinaciones de consonantes [ts], [pf], [ks], [st], [ʃt] Objetivo: relacionar <z>, <pf>, <x>, <cks>, <ks>, <gs>, <-st>, <st-> con el sonido correspondiente/saber pronunciar	139: 10 229: 10	ESC-REP ESC-REP
	Título de sección: «Schwierige Wörter» Contenido: propio de esta sección (véase cap. 2) Objetivo: propio de esta sección (véase cap. 2)	229: 1 229: 2	ESC-REP LEE

Anexo 4.3. Ejercicios de fonética en M2

Ros et al. 2009			
Cap.	Título, Contenidos y Objetivo	Ubicación (página: ejercicio)	Tareas
0	Título: «2 Städte» Contenido: Sonidos del alemán Objetivo: Sensibilizar el oído a sonidos particulares del alemán; relacionar una serie de sonidos con la grafía. (vocales largas/breves, diptongos, sonido [ʃ] en posición inicial de palabra, oclusivas fortis en posición final)	9: 2a 9: 2b 9: 2c	ESC-COM COR-REP; EMP
1	Título: «6 Hallo ●●, Hallo ●●, - das klingt so! » Contenido: acento léxico Objetivo: percibir la sílaba acentuada; acentuar correctamente	16: 6a 16: 6b 16: 6c	ESC-REP ESC-MAR LEE y PAL
	Título: «12 Wie bitte? Buchstabieren Sie bitte» Contenido: Cambio de sílaba acentuada; ritmo; sensibilización para patrones rítmicos Objetivo: jalskd	21: 12a 21: 12b 21: 12c 21: 12d 21: 12e	ESC-LEE ESC-REP LEE reflexionar APL
	Título: «6 Rhythmus-Muster» Contenido: ritmo Objetivo: Percibir la sílaba acentuada; relacionar patrones de acentuación con palabras o conjuntos de palabras; acentuar correctamente	104: 6a 104: 6b 104: 6c	ESC RED TAR-LEE
2	Título: «10 Offiziell oder privat? » Contenido: melodía en preguntas Objetivo: distinguir melodía ascendente – descendente; aplicar melodía ascendente o descendente en preguntas	35: 10a 35: 10b 35: 10c	ESC-MAR MAR ESC-REP
	Título: «18 Wochenplan» Contenido: duración de vocales Objetivo: distinguir larga duración – corta duración de vocales; saber qué palabra es con vocal larga, cuál con vocal corta.	41: 18a 41: 18b	ESC-MAR EMP-LEE
	Título: «7 Wo ist der Wortakzent? » Contenido: el acento léxico Objetivo: percibir el acento léxico; percibir las diferentes sílabas de la palabra	120: 7a 120: 7b 120: 7c	ESC-MAR REP MAR
	Título: «Akzente in Wörtern und Wendungen» Contenido: el acento léxico Objetivo: autoevaluar el conocimiento sobre el contenido	133: 5	MAR
3	Título: «7 Ö und Ü? Schön üben! » Contenido: vocales modificadas <ö> e <ü> Objetivo: saber articular las vocales modificadas; percibir la diferencia [ø:] - [œ] y [y:] -[ʏ]; saber realizar correctamente <ö> e <ü>	50: 7a 50: 7b 50: 7c 50: 7d	ESC-REP ESC-DIS ESC-REP APL
	Título: «21 Schön, süß, blöd! » Contenido: vocales modificadas <ö> e <ü> Objetivo: saber articular las vocales modificadas	144: 21a 144: 21b 144: 21c	ESC-REP APL APL
	Título: «16 Ratespiel: Was machen Sie am Wochenende? » Contenido: acento léxico; acento en unidades léxicas Objetivo: tomar conciencia del acento léxico; interiorizar el acento en los verbos aprendidos en el capítulo	55: 16a 55: 16b	TAR APL

4	Título: «8 Vera, Sven und Käthe essen gern ... » Contenido: vocales [e:] - [ɛ] - [ɛ:] Objetivo: percibir diferente duración y timbre de la vocal «e»; saber qué alófono contienen las palabras tratadas; saber articular [e:]	66: 8a 67: 8b 67: 8c 67: 8d	ESC ESC-MAR COM REP
	Título: «19 Lustige Reime mit E-Lauten» Contenido: vocales [e:] - [ɛ] - [ɛ:] Objetivo: percibir diferente duración y timbre de la vocal «e». Saber realizar los diferentes alófonos.	160: 19a 160: 19b 160: 19c 160: 19d 160: 19e	ESC ESC-REP LEE-MAR ESC-EMP ESC-REP
	Título: «11 Was machen Sie jetzt? » Contenido: acento en verbos con prefijo separable Objetivo: percibir el acento léxico; automatizar la regla de acento en verbos con prefijo separable	69: 11a 69: 11b	ESC-MAR REP
5	Título: «Wie sehe ich denn aus?» Contenido: vocal reducida [ə] Objetivo: percibir y saber articular la vocal reducida [ə]	79: 4a 79: 4b	ESC-LEEs APL
	Título: «16 Steig doch bitte ein! » Contenido: acento oracional Objetivo: percibir el acento oracional; saber entonar una frase variando el acento	86: 16a 86: 16b	ESC-REP APL
	Título: «13 Leben» Contenido: vocal reducida [ə] Objetivo: percibir [ə] en contexto; percibir la eliminación de [ə] en determinados contextos; saber realizar [ə] y su eliminación.	174: 13a 174: 13b 175: 13c 175: 13d	ESC ESC-MAR ESC-REP REC
Ros-El Hosni <i>et al.</i> 2010			
6	Título: «6 Gehen und kommen im Rhythmus» Contenido: acento en verbos con prefijo separable/no separable; verbos en pretérito perfecto Objetivo: percibir el acento léxico; saber reproducir el ritmo marcado; saber acentuar correctamente unidades de una y más palabras; saber las formas verbales del pretérito perfecto	12: 6a 12: 6b	ESC-TAR; ESC-REP APL
	Título: «17 ich auch? Nein, ich nicht! » Contenido: los fricativos [x] y [ç] Objetivo: percibir la diferencia entre [x] e [ç]; saber articular ambos sonidos	20: 17a 20: 17b 20: 17c	ESC REP EMP
	Título: «18 Ich auch» Contenido: los fricativos [x] y [ç] Objetivo: percibir la diferencia entre [x] e [ç]; saber articular ambos sonidos	107: 18a 107: 18b	MAR-LEE APL
	Título: «20 Freundlich oder ärgerlich? » Contenido: acento oracional y ritmo; entonación emocional Objetivo: variar entre entonación emocional y neutral	108: 20a 108: 20b	ESC APL
7	Título: «2 Ich kann nicht! » Contenido: acento oracional Objetivo: percibir la sílaba acentuada; saber acentuar oraciones correctamente	27: 2e	ESC-MAR; APL
	Título: «7 Nicht können, wollen, müssen, dürfen! » Contenido: acento oracional con verbos modales Objetivo: percibir y realizar del acento oracional; automatizar formas del verbo modal	29: 7a 29: 7b	ESC-REP APL
	Título: «16 Z – gar nicht kompliziert! » Contenido: consonante africada [ts]	37: 16a 37: 16b	ESC REP

	Objetivo: Acostumbrar el oído al sonido [ts]; saber pronunciar [ts]	37: 16c	APL
	Título: «15 das Z auf der Zunge» Contenido: consonante africada [ts] Objetivo: saber pronunciar [ts]	124: 15a 124: 15b	LEE REP
	Título: «Streit» Contenido: acento oracional; entonación emocional Objetivo: percibir y saber realizar el acento oracional en entonación emocional; consolidar formas de verbos modales	38: 2a 38: 2b	ESC-LEE APL
8	Título: «2 Von Monat zu Monat» Contenido: acento léxico Objetivo: automatizar el acento léxico; consolidar léxico	42: 2a 42: 2b 42: 2c	ESC-MAR ESC APL
	Título: «4 Das Datum sprechen» Contenido: acento léxico y ritmo Objetivo: percibir acento y ritmo; reproducir un ritmo dado; consolidar los números ordinales.	135: 4a 135: 4b	ESC-REP APL
	Título: «7 R-Laute im Kalender» Contenido: diferente realización de <r>: [r] y [ʀ] Objetivo: percibir los sonidos [r] y [ʀ]; distinguir [r] y [ʀ]; saber realizar <r> correctamente según contexto.	44: 7a 44: 7b 44: 7c	ESC ESC-REP ESC-MAR-LEE
	Título: «14 Alles mit R» Contenido: diferente realización de <r>: [r] y [ʀ] Objetivo: saber en qué posición de <r> se realiza [r] y cuando [ʀ]; saber pronunciar ambos sonidos	142: 14a 142: 14b	MAR ESC-COR-REP
	Título: «16 Speisen und Getränke» Contenido: acento en palabras compuestas; nombres de platos y bebidas Objetivo: automatizar el acento en la palabra compuesta; ampliar conocimientos de léxico	51: 16c 51: 16d	ESC-REP APL
9	Título: «6 Am Geldautomaten» Contenido: acento léxico; acento oracional Objetivo: saber qué sílaba del verbo lleva el acento; pronunciar correctamente los verbos con prefijo separable/no separable; saber entonar breves instrucciones	61: 6c	APL
	Título: «5 Verben mit Präfix: Präsens» Contenido: acento en verbos con prefijo separable/no separable Objetivo: conocer la regla del acento sobre prefijos separables/no separables; automatizar la pronunciación de estos verbos	152: 5a 152: 5b 152: 5c 152: 5d	MAR ESC-COR COM APL
	Título: «13 Bonuscard mit Summerfun-Preisrätsel – Englisches im Deutschen» Contenido: anglicismos Objetivo: saber pronunciar anglicismos en alemán.	67: 13b	ESC-REP
	Título: «15 Der Ton macht die Musik» Contenido: entonación neutra, amable Objetivo: percibir y realizar diferencias en patrones melódicos de una entonación neutra y amable; saber modular el tono	69: 15 ^a 69: 15b 69: 15c	LEEs-ESC ESC-TAR RED-APL
10	Título: «7 Umfrage: Wie reisen Sie?» Contenido: acento oracional; ritmo Objetivo: percibir unidades rítmicas; percibir pausas y sílabas acentuadas; entonar de forma rítmica	78: 7a 78: 7b 78: 7c 78: 7d	ESC-LEE-MAR ESC-MAR LEE APL
	Título: «13 Alle machen Urlaub in Halle – Wörter mit und ohne H» Contenido: realización de <h>; golpe de glotis	81: 13a 81: 13b 81: 13c	ESC-LEE ESC-MAR-LEE APL

	Objetivo: percibir el sonido [h]; saber pronunciar <h> en diferentes posiciones; saber articular vocal en posición inicial		
--	---	--	--

Anexo 4.4. Ejercicios de fonética en M3

Funk <i>et al.</i> 2007			
Cap.	Título, contenido y objetivo	Ubicación (página: ejercicio)	Tareas
0	Título: «4 Wiederholung Wortakzent» Contenido: acento léxico Objetivo: percibir el acento; realizar correctamente el acento en palabras y conjuntos de palabras	11: 4a 11: 4b 11: 4c	ESC-MAR ESC-REP LEE
1	Título: «3 Das z» Contenido: fricativa [ts] Objetivos: percibir el sonido; saber articular el sonido; relacionar el sonido con la grafía	15: 3	ESC-REP
	Título: «8 Wörter mit z» Contenido: acento léxico; distinción perceptiva de [ts] – [s] Objetivo: percibir el acento léxico; realizar correctamente el acento léxico; percibir la distinción entre [ts] y [s];	23: 8a 23: 8b 23: 8c	MAR-ESC-COR- LEE ESC-MAR ESC-COM
2	Título: «9 Eine Aussage verstärken: <i>sehr, besonders, ziemlich</i> » Contenido: acento oracional; entonación para intensificar Objetivo: percibir el acento oracional, el ritmo; saber intensificar Contenido en la oración/poner énfasis en un elemento determinado de la oración	36: 9a 36: 9b	ESC-LEEs LEE
	Título: «10 Höfliche Intonation: Ratschläge geben» Contenido: grados de cortesía en la entonación de la frase Objetivo: percibir grados de cortesía en la entonación (y construcción)	36: 10a 36: 10b	LEEs-MAR ESC-MAR
	Título: «11 Sehr, besonders, ziemlich» Contenido: acento oracional y adverbios de intensificación Objetivo: percibir el acento y ritmo; saber reproducir el acento y ritmo	42: 11	ESC-REP
	Título: «12 Ärger im Alltag» Contenido: grados de cortesía en la entonación de la frase Objetivo: percibir diferentes grados de cortesía en la entonación; saber diferenciar el grado de cortesía en la entonación; gramática: verbos modales en Konj. II	42: 12a 42: 12b	ESC-MAR ESC-REP
3	Título: «3 Was Paare oft sagen» Contenido: acento y ritmo; entonación emocional; infinitivo con «zu» Objetivo: Automatizar el acento y ritmo en oraciones con imperativo y entonación emocional «Aber ich habe schon ...»; Automatizar el infinitivo con «zu»	50: 3	APL
	Título: «3 Lea, die Nudeln sind zu weich» Contenido: acento y ritmo; grados de cortesía en la entonación de la frase Objetivo: percibir el acento oracional	52: 3	ESC
	Título: «4 Lange und kurze Vokale» Contenido: duración de vocales Objetivo: percibir la distinción entre vocal larga y corta; saber aplicar la duración correcta a las vocales; saber diferenciar el grado de cortesía en la entonación	52: 4a 52: 4b 52: 4c	ESC-MAR ESC-REP LEE

	Título: «12 Lange und kurze Vokale» Contenido: duración de vocales Objetivo: percibir la distinción entre vocal larga y corta; saber aplicar la duración correcta a las vocales;	59: 12a 59: 12b	ESC-MAR ESC-REP
4	Título: «5 Adjektivendungen durch Nachsprechen lernen» Contenido: vocales reducidas [ə], [ɐ]; gramática/léxico: terminaciones de los adjetivos en nominativo Objetivo: sensibilizar el oído; percibir las vocales reducidas; gramática/léxico: automatizar terminaciones de los adjetivos en nominativo	68: 5a 68: 5b	ESC-REP APL
	Título: «10 Adjektivendungen» Contenido: vocales reducidas [ə], [ɐ]; gramática/léxico: terminaciones de los adjetivos en nominativo Objetivo: sensibilizar el oído; percibir las vocales reducidas y terminaciones de adjetivos; gramática/léxico: automatizar terminaciones de los adjetivos en nominativo	75: 10a 75: 10b 75: 10c	ESC-MAR COM ESC-COR
	Título: «6 Sprache im Ruhrgebiet» Contenido: dialectos del alemán Objetivo: sensibilizar el oído a pronunciación dialectal	68: 6	ESC-MAR
5	Título: « 2 Wünsche äußern» Contenido: vocales modificadas [y:]/[ʏ]; [ø:]/[œ]; gramática: verbos en Konj. II Objetivo: saber pronunciar las vocales modificadas [ʏ] e [œ]; gramática: automatizar los verbos en Konj. II	82: 2	LEE-APL
	Título: «7 Konjunktiv II (Präsens) hören» Contenido: distinción vocal modificada/no modificada Objetivo: percibir la distinción entre vocal modificada y no modificada; saber articular las vocales modificadas	83: 7a 83: 7b	ESC-MAR ESC-REP
	Título: «12 Umlaut oder nicht? » Contenido: distinción vocal modificada/no modificada; gramática: plural de sustantivos con vocal modificada Objetivo: percibir la distinción entre vocal modificada y no modificada; gramática: consolidar formas de sg./pl. de los sustantivos	91: 12	ESC-COM
6	Título: «3 Kontrastakzente» ("nicht – sondern") Contenido: acento oracional de contraste Objetivo: percibir y saber reproducir el acento oracional de contraste	111: 3a 111: 3b	ESC-MAR-REP LEE
	Título: «9 Kontrastakzente » («nicht – sondern») Contenido: acento oracional de contraste Objetivo: percibir y saber reproducir el acento oracional de contraste	115: 9a 115: 9b	ESC-MAR ESC-REP
7	Título: «2 Konsonantenverbindungen – nur keine Hektik! Lassen Sie sich Zeit! » Contenido: combinaciones de consonantes: (optisch, technisch, Produkt, Kontakt, weltweit, am wichtigsten, Geschäftspartner, Öffentlichkeit, Entwicklungen) Objetivo: reconocer los límites de sílaba, saber articular las combinaciones de consonantes	124: 2a 124: 2b	ESC-REP LEE
	Título: «7 Konsonantenverbindungen mit r» Contenido: R vocálica y consonántica Objetivo: percibir la distinción entre la realización vocálica y consonántica de <r>	133: 7a 133: 7b	ESC-MAR ESC-REP
8	Título: «2 Aussprache von ch: versprechen – versprochen» Contenido: distinción [ç] – [x] Objetivo: percibir y saber articular [ç] – [x]; saber pronunciar <ch>; conocer la regla de pronunciación de	143: 2	ESC-REP-COM

	<ch>; conocer las diferentes realizaciones de <ch> (incluso de <chs>		
	Título: «11 [x] oder [k]? » Contenido: Distinción [x] – [k] Objetivo: percibir la distinción de [x] y [k]; relacionar grafía y sonido; saber realizar [x] y [k]	151: 11a 151: 11b	ESC-REP ESC-COM-LEE
	Título: «12 [ç] oder [ʃ]? » Contenido: Distinción [ç] – [ʃ] Objetivo: percibir la distinción de [ç] y [ʃ]; relacionar grafía y sonido; saber realizar [ç] y [ʃ]	151: 12a 151: 12b	ESC-REP ESC-COM-LEE
	Título: «3 Eine Geschichte vorlesen – Pausen machen» Contenido: pequeñas pausas, ritmo Objetivo: saber leer respetando pequeñas pausas y ritmo	143: 3a 143: 3b	ESC-REP-MAR LEE
9	Título: «3 das r und das l» Contenido: articulación de [r] Objetivo: percibir la distinción entre [l] y [r]; saber articular [r]	158: 3a 158: 3b 158: 3c	ESC-REP ESC-REP LEE
	Título: «6 das r und das l» Contenido: articulación de [r]; acento léxico Objetivo: percibir la distinción entre [l] y [r]; saber articular [r]; saber reproducir el acento léxico correctamente	166: 6a 166: 6b	ESC-MAR ESC-MAR-REP
10	NO HAY NINGÚN EJERCICIO		

Anexo 4.5. Ejercicios de fonética en M4

Orth-Chambah <i>et al.</i> 2012			
Cap.	Título, contenido y objetivo	Ubicación (página: ejercicio)	Tareas
1	Título de la sección: « <i>e und er am Wortende</i> » «1 Ergänzen Sie. Hören Sie dann und sprechen Sie nach» Contenido: vocales reducidas; declinación de adjetivos Objetivo: distinguir [ə] y [ɐ]; saber pronunciar [ə] y [ɐ] correctamente; consolidar declinación de adjetivos	17: 1	COM-ESC-REP
	«2 Welches Wort hören Sie? Markieren Sie» Contenido: vocales reducidas Objetivo: distinguir [ə] y [ɐ];	17: 2	ESC-MAR
	«3 Partnerdiktat» Contenido: vocales reducidas; declinación de adjetivos; plural de sustantivos Objetivo: saber pronunciar [ə] y [ɐ] correctamente; distinguir [ə] y [ɐ]; consolidar declinación de adjetivos, plural de sustantivos	17: 3a 17: 3b	RED DIC
2	Título de la sección: «Die Vokale <i>u – ü – i</i> » «1 Wortpaare <i>u – ü</i> » Contenido: distinción [ʊ]/[u:] vs. [ʏ]/[y:] Objetivo: percibir la distinción [ʊ]/[u:] vs. [ʏ]/[y:] y saber pronunciar correctamente	33: 1a 33: 1b	ESC-COM REP
	«2 <i>i oder ü?</i> » Contenido: distinción [ʏ]/[y:] vs. [ɪ]/[i:] Objetivo: percibir la distinción [ʏ]/[y:] vs. [ɪ]/[i:]; saber pronunciar correctamente	33: 2a 33: 2b	ESC-MAR COM-LEE
	«3 Zungenbrecher» Contenido: distinción [ʊ]/[u:] vs. [ʏ]/[y:] y [ɪ]/[i:] Objetivo: percibir la distinción [ʊ]/[u:] vs. [ʏ]/[y:] y [ɪ]/[i:]; saber pronunciar correctamente; saber entonar trabalenguas	33: 3	ESC-REP
	«4 Selbstkontrolle» Contenido: Autoevaluación; distinción [ʊ]/[u:] : [ʏ]/[y:] : [ɪ]/[i:] Objetivo: Percibir su propia pronunciación y eventuales defectos; percibir la distinción [ʊ]/[u:] vs. [ʏ]/[y:] y [ɪ]/[i:] y saber realizarlas;	33: 4	ESC-REP- autoevaluación
3	Título de la sección: «Die Wortpaare <i>tz – z und s – ss – ß</i> » «1 Hören Sie die Sätze und sprechen Sie nach» Contenido: pronunciación de [ts], [z] y [s] Objetivo: saber pronunciar [ts], [z] y [s]	49: 1	ESC-REP
	«2 Welches Wort hören Sie? Markieren Sie» Contenido: distinción entre [ts], [z] y [s] Objetivo: percibir la distinción entre [ts], [z] y [s]	49: 2a 49: 2b 49: 2c	ESC-MAR ESC-MAR ESC-MAR
	«3 Diktat» Contenido: pronunciación de [ts], [z] y [s]; distinción de [ts], [z] y [s] Objetivo: saber pronunciar [ts], [z] y [s]; percibir la distinción entre [ts], [z] y [s]	49: 3	DIC
4	Título de la sección: " <i>pr – tr – kr – spr – str</i> " «1 <i>pr – tr – kr</i> »	65: 1a 65: 1b	ESC-REP RED-LEE

	<p>Contenido: pronunciación de las combinaciones consonánticas [pr], [tr], [kr] Objetivo: saber pronunciar [pr], [tr], [kr]</p> <p>«2 spr - str»</p> <p>Contenido: pronunciación de [ʃpr], [ʃtr] Objetivo: saber pronunciar [ʃpr], [ʃtr]</p> <p>«3 Zungenbrecher»</p> <p>Contenido: pronunciación de [ʃtr] y [kr] Objetivo: practicar trabalenguas con [ʃtr] y [kr]</p>	65: 2	ESC-REP
	<p>Contenido: pronunciación de [ʃtr] y [kr] Objetivo: practicar trabalenguas con [ʃtr] y [kr]</p>	65: 3	ESC-REP
5	<p>Título de la sección: «Wortakzent»</p> <p>«1 Hören Sie die Wörter. Welche Silben sind betont? [...]»</p> <p>Contenido: acento léxico; Objetivo: saber qué sílaba de la palabra lleva el acento; saber acentuar correctamente las palabras;</p> <p>«2 Zusammengesetzte Nomen»</p> <p>Contenido: acento en sustantivos compuestos Objetivo: saber que parte lleva el acento en los sustantivos compuestos; saber acentuar correctamente este tipo de sustantivos</p> <p>«3 Brummen»</p> <p>Contenido: acento léxico; distinción de sílabas tónicas y átonas. Objetivo: distinguir las sílabas tónicas y átonas en una palabra; saber qué sílaba de palabra lleva el acento</p>	81: 1a 81: 1b 81: 2a 81: 2b 81: 3a 81: 3b 81: 3c	ESC-MAR-LEE ESC-MAR-LEE ESC-COM ESC-MAR ESC-MAR ESC-EMP TAR
6	<p>Título de la sección: «Satzakzent und Satzmelodie»</p> <p>«1 Satzakzent»</p> <p>Contenido: el acento oracional Objetivo: percibir el acento oracional; saber reproducir el acento oracional</p> <p>«2 Satzmelodie»</p> <p>Contenido: melodía en la oración Objetivo: percibir la distinción entre la melodía ascendente, descendente y recta en oraciones; saber entonar oraciones con partes ascendentes, descendentes y rectas.</p>	97: 1a 97: 1b 97: 2a 97: 2b	ESC-MAR ESC-REP ESC-MAR LEE-ESC-COR
7	<p>Título de la sección: «Kurze und lange Vokale»</p> <p>«1 Spiel: Namen mit kurzen und langen Vokalen»</p> <p>Contenido: distinción de vocales largas y cortas; distinción de vocales, en especial [ø:], [œ], [y:], [ʏ] Objetivo: saber distinguir la calidad y cantidad de las vocales; saber pronunciar correctamente las vocales</p> <p>«2 Hördiktat»</p> <p>Contenido: duración de vocales Objetivo: percibir la duración corta o larga de las vocales; relacionar la duración de vocales con la grafía; saber distinguir vocales largas y cortas</p> <p>«3 Flohmarkteinkäufe»</p> <p>Contenido: cantidad y calidad de vocales Objetivo: percibir la cantidad y calidad variada de vocales;</p>	113: 1a 113: 1b 113: 2a 113: 2b 113: 3a 113: 3b 113: 3c	LEE ESC-MAR ESC - COM LEE ESC-COM MAR RED-LEE
8	<p>Título de la sección: CH (Ach-Laut), ch (ich-Laut) und ch - sch</p> <p>«1 Gedicht»</p> <p>Contenido: pronunciación de [x] Objetivo: saber pronunciar [x]</p> <p>«2 Ach-Laut (CH) und Ich-Laut (ch)»</p> <p>Contenido: distinción de [x] y [ç]</p>	129: 1a 129: 1b 129: 2a 129: 2b	LEE ESC-COR ESC-MAR LEE

	<p>Objetivo: percibir la distinción entre [x] y [ç]; saber pronunciar [x] y [ç]; tomar conciencia de la regla de pronunciación de [x] y [ç]</p> <p>«3 ch und sch»</p> <p>Contenido: distinción de [x]/[ç] y [ʃ]</p> <p>Objetivo: percibir la diferencia entre [x]/[ç] y [ʃ]; saber pronunciar [x]/[ç] y [ʃ]</p>	<p>129: 2c</p> <p>129: 3</p>	<p>EMP-MAR</p> <p>ESC-REP</p>
--	--	---------------------------------	----------------------------------

Anexo 4.6. Ejercicios de fonética en M6

LT: Dallapiazza <i>et al.</i> 2010a, LE: Dallapiazza <i>et al.</i> 2010b			
Cap.	Título, contenido y objetivo	Ubicación (libro, página: ejercicio)	Tareas
1	Título de la sección: «Fokus Sprache: Fragen im Kontext» Título: «1 Aussagen oder Fragen? » Contenido: Función diferenciadora de la melodía en la oración enunciativa e interrogativa Objetivo: Percibir los diferentes patrones melódicos; profundizar la comprensión oral; adquirir conocimiento formal sobre patrones melódicos	LT, 14: 1a LT, 14: 1b LT, 14: 1c LT, 14: 1d LT, 14: 1e	LEEs-MAR ESC-COM LEEs-MAR ESC-COR deducir regla
	Título: «PHONETIK: Satzmelodie in Fragesätzen» Contenido: Función diferenciadora de la melodía en la oración enunciativa e interrogativa Objetivo: Conocer y aplicar el recurso de la entonación para distinguir la afirmación de la pregunta; deducir la regla	LE 14: 16a LE 14: 16b LE 14: 16c	LEEs – ESC – MAR - REP COM MAR - deducir regla
	Título de la sección: «E Der letzte Schrei: Silent Dating» Título: «E2» Contenido: Comprensión de pasajes de un reportaje retransmitido Objetivo: Mejorar la capacidad de comprensión de textos orales retransmitidos; sensibilizar el oído para fenómenos del lenguaje oral Título: «E3» Contenido: Comprensión de un diálogo en lenguaje coloquial retransmitido Objetivo: Mejorar la capacidad de comprensión de textos orales retransmitidos; sensibilizar el oído para fenómenos del lenguaje oral coloquial	LT 18: E1a LT 18: E1b LT 18: E1c LT 18: E1d LT 18: E2a LT 19: E2b LT 19: E3a LT 19: E3b	Varias tareas, no específicamente de fonética, para asegurar la comprensión de anglicismos; APL
	Título de la sección: «Fokus Sprache: gesprochene Sprache – typische Verschleifungen im Kontext» Título: «1 Beobachtungsaufgabe. [...]», «2 Um welche Phänomene [...]», «3 Beobachtungsaufgabe. [...]», «4 Beobachtungsaufgabe. [...]» Contenido: Sinalefas en el lenguaje oral Objetivo: Sensibilizar el oído para fenómenos del lenguaje oral (coloquial y formal); conocer el fenómeno; mejorar la comprensión del lenguaje coloquial oral	LT, 20: 1 LT 20: 2 LT 20: 3 LT 20: 4	ESC – MAR EMP ESC – MAR información
	Título: «PHONETIK: Aussprache Anglizismen» Contenido: Pronunciación de anglicismos en el alemán Objetivo: Saber pronunciar anglicismos; consolidar léxico	LE 27: 36	ESC-LEEs-REP
	Título: «PHONETIK: Verschleifungen» Contenido: sinalefas en el lenguaje coloquial Objetivo: conocer y usar sinalefas en el lenguaje coloquial;	LE 30: 43	ESC-REP

2	<p>Título de la sección: «C Die spät bezahlte Schuld»</p> <p>Título: «C3 In Zeile 41/42 steht [...]»</p> <p>Contenido: Expresión de presunciones y de opiniones</p> <p>Objetivo: Saber expresar presunciones y opiniones usando partículas y expresiones que modifican y precisan el significado y la intención del locutor</p>	LT 34: C3.1 LT 34: C3.2	APL (debate)
	<p>Título: «PHONETIK: <i>doch</i> und <i>ja</i>»</p> <p>Contenido: Entonación de oraciones con las partículas modales <i>doch</i> y <i>ja</i></p> <p>Objetivo: Saber interpretar el sentido de <i>doch</i> y <i>ja</i> por la entonación oracional; saber entonar oraciones con las partículas modales <i>doch</i> y <i>ja</i>; saber construir oraciones con estas partículas correctamente; ampliar el vocabulario</p>	LE 46: 26	ESC-REP
3	<p>Título de la sección: «C Na super...!»</p> <p>Título: «C2 Spontan angemessen reagieren. [...]»</p> <p>Contenido: Expresiones idiomáticas de reacción espontánea (por ejemplo: «Das hat uns gerade noch gefehlt»)</p> <p>Objetivo: Saber interpretar la actitud del interlocutor en expresiones emocionales; ampliar el conocimiento de léxico y fraseología</p> <p>Título: «C3 Wie reagieren Sie? [...]»</p> <p>Contenido: Expresiones idiomáticas de reacción espontánea (por ejemplo: «Das hat uns gerade noch gefehlt»)</p> <p>Objetivo: Saber reaccionar con expresiones emocionales; ampliar el conocimiento de léxico y fraseología</p>	LT 53: C2 LT 53: C3	ESC-EMP APL (juego de rol)
	<p>Título: «PHONETIK: spontane Reaktionen»</p> <p>Contenido: Entonación emocional en expresiones idiomáticas de reacción espontánea (por ejemplo: «Das hat uns gerade noch gefehlt»)</p> <p>Objetivo: Saber entonar de forma natural expresiones idiomáticas de reacción espontánea; ampliar el conocimiento de léxico y fraseología</p>	LE, 73: 19	ESC-LEEs-REP
	<p>Título de la sección: «D Immer anders, als man denkt»</p> <p>Título: «c Geben Sie eine kleine Einführung [...]»</p> <p>Contenido: Expresión de consejos y recomendaciones; Expresiones con «es»</p> <p>Objetivo: saber pronunciar expresiones con <i>es</i>; ampliar conocimientos de léxico y fraseología; repetir función y uso de «es»</p>	LT, 54 Dc	APL (presentación)
	<p>Título: «PHONETIK: nützliche Ausdrücke mit <i>es</i>»</p> <p>Contenido: Expresiones con «es» en el lenguaje coloquial y formal</p> <p>Objetivo: saber pronunciar expresiones con <i>es</i> / 's; ampliar conocimientos de léxico y fraseología; repetir función y uso de «es»</p>	LE 78: 28	LEE-ESC-REP
	<p>Título de la sección: «E Meinetwegen, aber bitte nicht hier!»</p> <p>Título: «E1 Lesen Sie die Reaktionen [...]»</p>	LT 56: E1	LEEs-LEE (debate)

6	<p>Título de la sección: «D Arbeitszeiten ohne Ende»</p> <p>Título: «D4c»</p> <p>Contenido: entonación de oraciones formales de Contenido argumentativo en una discusión (por ejemplo: «Aber das kann man doch so nicht behaupten! »)</p> <p>Objetivo: saber entonar de forma natural oraciones formales de Contenido argumentativo en una discusión</p>	LT 111: D4c	APL (debate)
	<p>Título: «PHONETIK»</p> <p>Contenido: entonación de oraciones formales de Contenido argumentativo en una discusión (por ejemplo: «Aber das kann man doch so nicht behaupten! »)</p> <p>Objetivo: saber entonar de forma natural oraciones formales de Contenido argumentativo en una discusión</p>	LE, 160: 34	LEE-ESC-REP

Anexo 5.1. Texto de las pruebas S1,S2, S3, H1, H2 y H3

Test S1

Teil 1: VORSTELLUNG

Persönliche Daten:

Testperson:

Geschlecht:

Alter: Zu welcher Altersgruppe gehören Sie?

20 - 30	30 - 40	40 - 50	über 50

Muttersprache und Fremdsprachen

Was ist Ihre Muttersprache?	
Welche Fremdsprache haben Sie gelernt? - In welcher Reihenfolge?	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsch <input type="checkbox"/> • Englisch <input type="checkbox"/> • Französisch <input type="checkbox"/> • Italiensich <input type="checkbox"/> • Portugiesisch <input type="checkbox"/> • <input type="checkbox"/>
In welchem Alter haben Sie begonnen Deutsch zu lernen?	
Wo/wie haben Sie Ihre Deutschkenntnisse erworben?	<ul style="list-style-type: none"> • Grundschule (<i>Primaria</i>) <input type="checkbox"/> • Sekundarstufe (<i>ESO, bachillerato</i>) <input type="checkbox"/> • Uni <input type="checkbox"/> • Deutsche Schule <input type="checkbox"/> • Sprachschule / EOI <input type="checkbox"/> • Privat- / Nachhilfelehrer <input type="checkbox"/> • Aufenthalt in einem dt.-sprachigen Land <input type="checkbox"/>

Test S2

1)

bieten
staatlich
küssen
Kuchen
Beeren
spucken
Küche
Ohren
Ofen
Döner

3)

Beweismaterial
Flugzeugmotor
Waschmaschine
Baden-Württemberg
Wiesbaden
Apfelsinentorte
hinuntergehen
Bestätigungsnachweis
Ferienhaus
Besuchserlaubnis
Existenzgründung

5)

Ich spreche jetzt seit Jahren Deutsch.
Inzwischen träume ich sogar manchmal auf Deutsch.
Von allen deutschsprachigen Ländern gefällt es mir in
Österreich am besten.
Kommen Sie doch auch mal nach Österreich!
Ach so, Sie leben schon seit 5 Jahren dort...

7)

Wenn er sich ein bisschen mehr Zeit nähme, dann
wäre seine Aussprache ausgezeichnet.

2)

Kerne
Bälle
Wälder
Kirche
Gebäck
Ringer
besiegt
reizte
zwingen
Nixe

4)

im Ort
in Erfurt
am Ast
delikat essen
deutschsprachig
Bearbeitung
Himbeereis
Ich möchte Berlin erleben.
Ich gehe mit Anne spazieren.
Das ist Holger, und wie heißt sie?

6)

Lernst du was, so kannst du was.
Kannst du was, so wirst du was.
Wirst du was, so bist du was.
Bist du was, so hast du was.

Test S3

Man nennt ihn den "Schneider von Ulm"

Albrecht Ludwig Berblinger konstruierte in den Jahren 1810 bis 1811 einen Flugapparat. Er sollte ihm die Möglichkeit geben, wie ein Vogel durch die Lüfte zu gleiten. Doch sein Flugversuch misslang, denn über der kalten Donau fehlte die Thermik. Viel später, im Jahre 1986 wurde sein Flugapparat nachgebaut und es stellte sich schließlich heraus: Berblingers Fluggerät konnte fliegen.

Viel weniger bekannt ist, dass Berblinger auch eine "künstliche Fußmaschine" konstruiert hatte. Diese wurde bei Fußamputationen erfolgreich angewendet. Als er jedoch seine Erfindung bekannt machen wollte, lehnte der bayerische König sein Gesuch ab.

Der schwäbische Tüftler von Rang fand nur als Schneider Anerkennung. Mit 58 Jahren starb er völlig verarmt und abgezehrt. Seine letzte Ruhestätte, ein Armengrab, ist unbekannt.

Test H1

Teil 1: LESEN UND MARKIEREN DER AKZENTSTELLEN

Liebe Landsleute, liebe Freunde unseres Landes,
vor 23 Jahren stand ich auf den Stufen des Reichstagsgebäudes in Berlin und
ich erinnere mich noch heute an den Klang der Freiheitsglocke,
als um Mitternacht die Fahne der Einheit aufgezogen wurde.
Es war der Abschluss einer bewegenden Zeit,
vom Aufbruch im Herbst 1989 bis zum Tag der Vereinigung.
Für mich war es die beglückendste Zeit meines Lebens.
Der Freiheitswille der Unterdrückten
hatte die Unterdrücker tatsächlich entmachtet –
in Danzig, in Prag, in Budapest und in Leipzig.
Was niedergehalten war, stand auf.
Und was auseinandergerissen war, das wuchs zusammen.
Aus Deutschland wurde wieder eins.
Europa überwand die Spaltung in Ost und West.

Teil 2: HÖREN UND MARKIEREN DER AKZENTSTELLEN

Liebe Landsleute, liebe Freunde unseres Landes,
vor 23 Jahren stand ich auf den Stufen des Reichstagsgebäudes in Berlin und
ich erinnere mich noch heute an den Klang der Freiheitsglocke,
als um Mitternacht die Fahne der Einheit aufgezogen wurde.
Es war der Abschluss einer bewegenden Zeit,
vom Aufbruch im Herbst 1989 bis zum Tag der Vereinigung.
Für mich war es die beglückendste Zeit meines Lebens.
Der Freiheitswille der Unterdrückten
hatte die Unterdrücker tatsächlich entmachtet –
in Danzig, in Prag, in Budapest und in Leipzig.
Was niedergehalten war, stand auf.
Und was auseinandergerissen war, das wuchs zusammen.
Aus Deutschland wurde wieder eins.
Europa überwand die Spaltung in Ost und West.

Test H2

1. Hubertus von Hohenlohe wird so beschrieben:

- a) ironisch, selbstbewusst
- b) selbstironisch, unbewusst
- c) immer ironisch, müde, sehr gefasst
- d) selbstironisch, modebewusst

2. Er ist

- a) ein Paradiesvogel
- b) fast immer vorne
- c) ein wahrer Eisvogel

3. Er sagt, er war

- a) bei vielen Spielen für Mexico dabei
- b) bei vier Spielen für Mexico dabei
- c) bei fünf Spielen für Mexico dabei

4. Er sagt:

- | | | | |
|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|
| 4.1 | | 4.2 | |
| a) ich identifizier' mich immer | <input type="checkbox"/> | d) hart mit Schwerenot | <input type="checkbox"/> |
| b) ich qualifizier' mich immer | <input type="checkbox"/> | e) fast mit "hü und hott" | <input type="checkbox"/> |
| c) ich platzier' mich immer | <input type="checkbox"/> | f) knapp mit Müh und Not | <input type="checkbox"/> |

5. Hubertus von Hohenlohe meint

- a) es ist spannend, wieder dabei zu sein
- b) es ist spannend, aber ziemlich teuer
- c) es ist spannend, wie ein Abenteuer

6. Bei den Olympischen Spielen teilnehmen ist

- a) wie wenn jemand einen Acht-Tausender bestiegen hat.
- b) wie wenn man einen Acht-Tausender bestiegen hat.
- c) wie wenn jemand Sechs-, Acht-Tausender bestiegen hat.

Test H3

TEXT A

Natürlich möchte auch ich mich in die Reihe der Gratulanten und Sie namens des beglückwünschen zu Ihrem Neubau.

Ein Neubau, der in Kürze zum für werden dürfte, mit dem Ausblick von der Terrasse, aber auch mit der Faszination des Fliegens für Groß und Klein, mit Flughäfen verbunden ist.

Ein Hotspot für und Geschäftsreisende, die mit diesem neuen Gebäude mehr Muße und mehr finden werden.

Einem Hotspot für Passagiere, denen dank der Zentralisierung der der Weg zum und wird und damit ein Stück weit mehr und Kundenfreundlichkeit erreicht wird.

Der Flughafen Zürich - es wurde schon gesagt - ist tatsächlich für die ganze Schweiz eine zentrale Infrastruktur, nicht nur für , die in 5 Tagen über 2 Initiativen abzustimmen haben.

Der Flughafen Z. ist das schweizer Tor zur Welt.

TEXT B

Munich bekam soeben eine Auszeichnung der als einer der besten Flughäfen weltweit. Nur der kleine wurde noch besser platziert.

Somit, Herr Verwaltungsratspräsident, bin ich überzeugt, mit Dock B werden Sie auch in diesem im nächsten Jahr zuvorderst liegen.

Der Flughafen Zürich ist aber auch ein großer Frachtumschlagplatz. Die Schweiz ist ja bekanntlich ein und rund 1 Drittel wenn man sie wertmäßig bemisst, werden mit der transportiert.

(Man vergisst das immer ein bisschen, weil man meistens nur die hat.)

Nicht zuletzt ist aber auch der Flughafen und für die Einen, ein für die Anderen und ein politischer sondergleichen.

Die Konflikte zwischen Nutzen und Wachstum und und prägen die Diskussionen seit Jahrzehnten. (Und das dürfte wohl noch eine Weile so andauern.)

Fliegen ist, positive und negative.

Wer die Fliegerei aber nur mit glänzenden Augen oder nur mit einer zornumwelkten diskutiert, der findet kaum sachgerechte Lösungen.

Anexo 5.2.1. Tipos de divergencias observados en los sujetos

	1. Duración vocálica	2. Calidad vocálica	3. Vocales modificadas	4. Golpe de glotis	5. Cambio de consonantes	6. Reducción de agrupaciones consonánticas	7. Coarticulación	8. Acento léxico	9. Acento oracional	10. Otros	Total tipos de divergencias
L1	X		X	X	X				X	X	6
L2					X		X	X		X	4
L3					X	X				X	3
L4											0
L5	X	X			X	X					2
L6					X						1
L7					X						1
L8					X		X			X	3
L9	X				X						2
L10											0
L11											0
L12	X		X	X	X	X	X		X	X	7
P1	X							X	X		3
P2	X	X	X	X	X	X	X			X	8
P3	X			X	X						3
P4	X	X	X		X						4
P5		X	X		X	X				X	5

Anexo 5.2.2. Frecuencia de tipos de divergencias

Tipo de divergencia	Nº sujetos en los que se observan	ejemplos
1. Duración vocálica	8	<ul style="list-style-type: none"> vocal larga > realización corta <i>habe, Sprachkurs, Jahre, Niveau, zehn, sechzehn, gelesen, nachgedacht, Mädchen</i> vocal corta > realización larga: <i>gespröchen</i>
2. Calidad vocálica	4	<ul style="list-style-type: none"> [e > ε]: <i>gewesen, regelmäßig, jeden [Tag], lebte, Erlebnis, gelebt,</i> [ø: > œ]: <i>höre</i> [o: > ɔ]: <i>logisch</i>
3. Vocales modificadas	5	<i>zurückgekommen*</i> ; <i>zurück*</i> ; <i>für*</i> ; <i>funfzehn*</i> ; <i>schön > schon; würde > wurde</i>
4. Golpe de glotis	4	<i>die Artikel und so...; zu ihr, beendet, bevor ich, war ich,</i>
5. Cambio de consonantes	13	<ul style="list-style-type: none"> fricativas /ʃ/, /s/ [ʃ > s]: <i>baskisch, spanisch, englisch</i> [ʃp > sp]: <i>spanisch, Sprachen, Sprachkurs</i> [ʃt > st]: <i>verstehe</i> [tʃ > ts]: <i>Deutsch</i> [ts > tʃ]: <i>Französisch</i> [ʃv > sv]: <i>Schweiz</i> [ʃ > ç]: <i>spanisch, baskisch, galicisch</i> fricativa > oclusiva [ç > k]: <i>ich mochte</i> oclusivas > fricativas: <i>Kindergarten [x], bin, habe, deshalb, Bismarck [β]</i> oclusivas lenis en posición final: <i>und, Deutschland, sind</i> exagera oclusivas fortis / Hypercorrección: <i>intensiv, Universität</i> simplificación de africadas: [ts > s]: <i>zwei, vierzig, letzte, fünfzig</i>

		<ul style="list-style-type: none"> • [ŋ > n]: <i>Erweiterung, Fortsetzung</i>
6. Reducción de agrupaciones consonánticas	6	<ul style="list-style-type: none"> • supresión de oclusiva tras consonante o grupo de consonantes (y seguida de consonante): <i>und</i>, <i>erstmal</i>, <i>nicht</i>, <i>zuerst</i>, <i>gelernt</i>, <i>studiert</i>, <i>gemacht</i>, <i>Frankfurt</i>, <i>jetzt</i>, <i>nicht</i>, <i>fortgesetzt</i> • supresión de grupo de consonantes: <i>gemerk</i><u>t</u>, • supresión de nasal en agrupación de consonantes: <i>Eltern</i><u>n</u>, <i>sondern</i><u>n</u>, <i>Bayern</i><u>n</u>, <i>Landshut</i>, • otra: [ɛɐ̯nt > ɛn] <i>gelernt</i>, [sç > ʃ] <i>bisschen</i>
7. Coarticulación (asimilación regresiva)	4	<i>hast du</i> , <i>und dann</i> , <i>beendet da</i>
8. Acento léxico	2	<i>Intensivkurs</i> ; <i>zurückgekommen</i> ; <i>Deutschunterricht</i>
9. Acento oracional	3	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ich meine, ja, ich bin AUCH dahin geREIST und habe Kontakt gehabt [...] aber [ich habe] nicht wirklich DAMIT gearbeitet.</i> • <i>[Dann habe ich an der Uni angefangen.] Im 1. Jahr war ich drei WOchen in Berlin [also..., aber nur 3 Wochen!].</i> • <i>[Ich habe studiert und] Ich habe auch ein BISSchen dort gearbeitet.</i> • <i>Nur HIN und wieder.</i>
10. Otros	6	<ul style="list-style-type: none"> • epéntesis: [st > ɛst]: <i>studierte</i> [ʃp > ɛsp]: <i>spanisch</i> [ʃpr > ɛspr]: <i>spreche</i> • cambio de consonante y reducción: [als > al] y [tsv > ʃv]: <i>als</i> <i>zweite Sprache</i> [çts > ks]: <i>sechzehn</i> [ç > ʃ] y [çs > ʃ]: <i>wichtigste</i> [vɪʃtɪʃtə] (interf. francés) • elisión de una sílaba: <i>Musikstudium</i> > <i>Musikstum</i>*

Anexo 5.3. Resultados de la prueba S2

	1) distinción vocales	2) distinción consonantes	3) acento en palabra comp.	4) golpe de glotis	5) acento en grupos de palabras	6) asimilación progresiva	7) acento acento en la frase
L1	2 /a: > a/ 4 /u: > o/ 5 /e: > ε:/ 9 /o: > ɔ:/	1 /v > vç/ 2 [bɛlə > βɛ:lə] !! 5 /b > β/ 8 /r > ç/	6 no se distingue acento principal. (Pone 2 acentos en 2, 4, 6, 9, 10, 11)	6 7 5: [ə]pʀ	3 Österreich 4 Kommen	✓	er - nähme > wäre
L2	3 /ɣ > y:/ 5 [bɛ:rən > βɛ:rən] !! 6 /o > u:/ 7 /ɣ > y:/	2 [bɛlə > βɛ:lə] !!	6 8 no se distingue a.	7 4: /s > z/ 8: /b > β/	2 sogar 4 Österreich	✓	er - nähme > wäre
L3	3 /ɣ > y:/ 5 /e: > ε:/ 8 /o: > ɔ:/	in 7: [kst > kt]	6	7 10: acento correcto!	4 kommen	✓	✓
L4	9 /o: > o/	8 reizte /tst - st/	6, 7 falso; resto ✓MB	7	✓	✓	nähme
L5	2 [ʃta:tlɪç > statlɪç] !! 3 /ɣ > y:/ 6 /o > u:/ 8 /o: > ɔ:/ 9 /o: > ɔ/	7 [bæzi:gst > bæzi:çst] 8 reizte /tst - st/	5, 6, 8 y doble acentuación en varios 3: [ʃ > s] 8: [t > st]	5: [ʃpʀa:xiç > ʃpʀɛ:xiç] 7: [be:v > be:rən]! 10: acento correcto!	4 Österreich monoton	✓	er > nähme > wäre [sçən > ʃən]
L6	2 /a: > ε:/ 5 /e: > ε:/ 9 /o: > ɔ/	✓	2	4: [s > z]	[ɪntsvɪfən > ɪntsviçən] 4 ritmo tipo isosiláb. 5 fünf	✓	er [bɪsçən > bɪfən]
L7	5 /e: > ε:/ 8 /o: > ɔ:/ 9 /o: > ɔ/	✓	4, 6 falso; resto MB	✓ !! (no acento en 10)	4 doch	✓	sich - nähme
L8	5 /e: > ε:/ 8 /o: > ɔ:/ 9 /o: > ɔ/	2 /b > β/, /ε > e:/ ! 7 /b > β/, /i: > i/ !	5, 6	✓ !!	✓ 4 [ɔ > œ]	✓	nähme
L9	9 /o: > o/	8 /tst > st/	6, 7 falso; resto ✓MB	6	4 doch	✓	er
L10	5 /e: > ε:/ 9 /o: > ɔ/	2 /ε > e:/ ! 8 /tst > st/	4, 6 pone en su mayoría doble acento	4: /d > t; /εs > ε:z/ 6: /ɪj > n/ 7: acento	5 dort	✓	sich - nähme >
L11	✓	✓	6 falso; resto ✓MB	7	✓	✓	er
L12	4 /u: > o/ 5 /e: > ε:/ 7 /ɣ > ɔ/ 8 /o: > ɔ:/ 9 /o: > ɔ/	2 2 /b > β/ 7 /b > β/, /i: > i/ !	10 en gral pluriacent.	6	4 Österreich	✓	er - mehr
P1	7 /ɣ > y:/ 9 /o: > ɔ/	7 /i: > i/ !	✓	7	✓ aunque quizás 4 no del todo adecuado	asimilación claramente regresiva	er - nähme - wäre
P2	5 /e: > ε:/ 9 /o: > ɔ/	8 /tstə > tsə/	6, 7 falso; 4 doble ac.; resto ✓MB	7	2 Deutsch 4 Kommen - Österreich	✓	er - nähme
P3	4: /u: > o/ y en 1, 5: /b > β/ ¹	2 /b > β/ 5 /b > β/	2, 6, 9, 10, 11	6, 7	1 jetzt 4 mal 5 schon	en gral. extraño. En al mens 4 casos asimilación regresiva	nähme - wäre
P4	3 /ɣ > y:/ 6 /o > u:/ 9 /o: > ɔ/	8 /tstə > tsə/	4, 6	✓ ¡ (no acento en 10)	2 manchmal 4 kommen 5 fünf	✓	er - wäre

¹ También contado.

P5	✓	6 /ŋ > ng/ 7 /i: > i/! 8 /tsta > sta/ 9 /ŋ > ng/	3, 6, 8	7	ningún acento destaca. Monótono ritmo isosilábico	✓	er - nähme, dann -
----	---	---	---------	---	---	---	-----------------------

	realización adecuada	realización corta	realización larga
vocal larga en <i>Ofen, staatlich, Kuchen</i>	35	16	
vocal corta en <i>küssen, Küche, spucken</i>	42		9
TOTAL	77	16	9

Anexo 5.4. Resultados de la prueba S3

1 VOCALES

1.1 Cambio de duración (sin cambio de calidad)

		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
nachgebaut	a: > a	X									X		X					X	4
konstruierte	i: > i										X							X	2
Fuß, Gesuch, Flugversuch	u: > u	X	X						X			X				X			5
Vogel	o: > o											X							1
hatte	a > a:		X																1
künstlich	ʏ > ʏ:													X					1
		2	2	0	0	0	0	0	1	0	2	2	1	1	0	1	0	2	14

1.2 Cambio de calidad (con o sin cambio de duración)

		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
zehn, geben, fehlte, lehnte, abgezehrt	e: > ε	X	X	X				X	X		X		X	X	X	X	X	X	12
Vogel, Donau	o: > ɔ		X			X		X	X				X						5
Vogel	o: > ɔ:														X				1
fehlte	e: > ε:											X							1
König	ø: > œ														X				1
Ruhestätte, stellte	ε > e:				X		X												2
Thermik	ɪ > i:						X												1
der	e > ə														X				1
künstliche, diese	ə > e										X								1
bayerisch	aɪ > εɪ								X										1
		1	2	1	1	1	2	2	3	0	2	1	2	1	4	1	1	1	26

1.3 Cambio de vocal modificada a no modificada o al revés

		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
König	ø: > ɔ	X																	1
über	ʏ: > ʊ	X																	1
künstlich, fünfzig	ʏ > ʊ	X																	1
Ruhe-	u: > ʏ										X						X		2
wurde	ʊ > ʏ		X			X							X					X	4
Vogel	o: > œ									X							X		2
		3	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	2	1	11

1.4 Frecuencia de divergencia en vocales por sujeto

	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
total divergencias	6	5	1	1	2	2	2	4	1	5	3	4	2	4	2	3	4	51
			ɛ > i: i > ɛ	ɛ > ɛ: i: ɛ > i:					o: ø > o:									

2 Cambio de consonante

		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
abgezehrt	p > x														X				
sechs	k > ç				X					X									
Berblinger, bekannt, geben	b > β		X			X							X		X	X			
Berblinger	b > f														X				
nachgebaut	g > γ							X								X			
weniger	v > β										X								
misslang	s > z																		
bayerische, später,	ʃ > s	X							X										

Schneider, Maschine, starb																			
bayerische, schwäbische	f > z		X																
Erfindung, Rang	η > n									X									
ihm, im	m > n												X				X		
total		1	2	0	0	1	1	1	1	1	2	0	0	1	2	3	1	1	18

3 Elisión en agrupaciones consonánticas

	Transcripción alemán estándar	Realización	L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
achtzehnhundertelf	axtse:nhundet ɛlf	axtse:nhunde ɛlf										x								1
fand [nur]	fan̩t [nu:ɐ]	fan[u:ɐ]								x						x				2
ist	ɪst	ɪs					x									x	x			3
künstlich	'kʏnstlɪç	'kʏnslɪç																	x	1
Tüftler	'tʏftlɛ	'tʏflɛ					x				x					x			x	4
und	ʊnt	ʊn								x		x		x			x			4
erfolgreich	ɛɛfɔlkʁaɪç	ɛɛfɔlʁaɪç														x			x	2
Albrecht	albʁɛçt	albɛçt												x						1
letzte	lɛtstə	lɛstə														x				1
		lɛtsə																x		
Berblinger	bɛɛblɪŋɐ	bɛɛbɪŋɐ																	x	1
konstruiert	kɔnstʁu'i:ɐt	kɔstʁu'i:ɐt																	x	1
			0	0	0	0	2	0	0	2	1	2	0	2	0	5	3	0	5	22

4 Cambio de acento léxico

acentuación según estándar	acentuación inadecuada																		
		L1	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5	
'achtundfünfzig	achtund'fünfzig															x	x		2
achtzehnhundert'elf	'achtzehnhundertelf															x			1
'Anerkennung	Aner'kennung													x					1
'bayerische	baye'rische															x			1
'Berblinger	Berb'linger	x				x				x					x	x			5
'Donau	Do'nau						x										x		2
er'folgreich	'erfolgreich												x						1
'Fluggerät	Flugge'rät											x							1
'Fußamputation	Fußam'putation						x												1
je'doch	'jedoch								x				x					x	3
konstru'ierte	'konstruierte						x												1
miss'lang	'misslang						x												1
'Thermik	Ther'mik				x	x	x			x				x		x			6
		1	0	0	1	2	5	1	2	0	1	1	1	2	1	6	2	0	26

5 Acumulación de divergencias de varios tipos

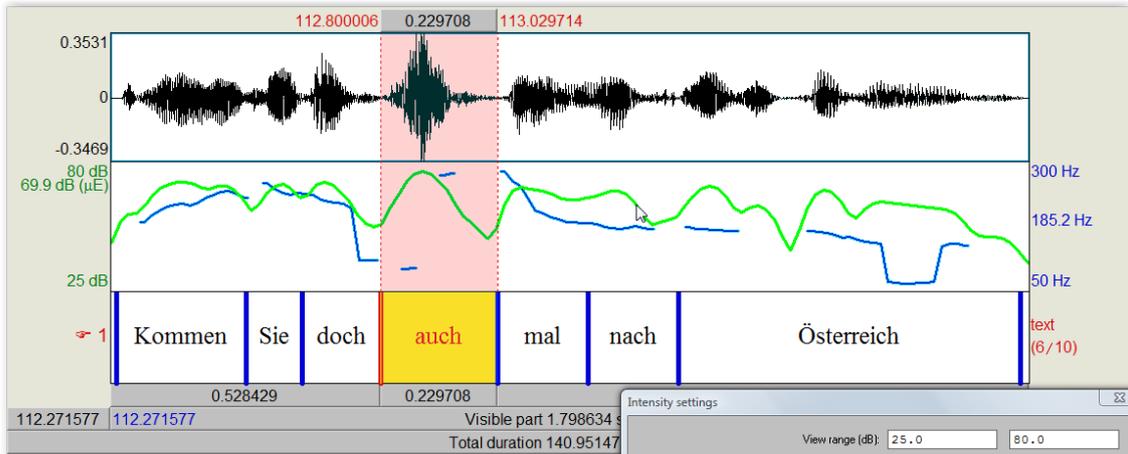
	Transcripción	Realización inadecuada	cambio vocal	elisión	cambio de consonante	cambio vocal reducida	no golpe g.	otra	L1	L2	L5	L7	L10	L12	P2	P3	P4	P5	
abgezehrt	ap̩gət̩sɛ:ɐ̯t̩	ax̩gət̩sɛ̃ɐ̯t̩	x		x	x													
achtundfünfzig	ax̩t̩ʊnt̩fʏnf̩t̩sɪç	ax̩ʊnf̩t̩sɪç		x							x								1

achtzehn	axtse:n	aksɛn	x	x	x													X	1
achtzig	axtsiç	aksɪç		x	x													X	1
Amputation	amputatsiõ:n	amputasiõn	x	x														X	1
fand nur als [Schneider Anerkennung]	fant nu:ɐ als	fandnuals	x	x	x		x							X					1
Fluggerät	flu:kɣæɐ:t	fly:gæɐ:t	x	x					X										1
Flugversuch	'flu:kfæezu:x	fluɤfæzux flukfæzuxt	x		x		x		X	X	X							X	4
geben	ge:bən	geβən	x		x													X	1
Gesuch	gəzu:x	gəzuxt	x				x			X				X					2
misslang	mɪs'laŋ	'mi:zlaŋ	x		x		x		X										1
Ruhestätte	'ʁu:əftɛtə	ʁu:ə'ftɛ:tə ʁvə'ftɛ:tə	x				x		X			X	X						3
schließlich	ʃli:ʃliç	ʃli:ʃliç ʃliçliç ʃli:ʃli:ʃ	x	x	x				X	X	X			X				X	5
starb	ʃtaɤp	ʃtat		x	x				X										1
und abgezehrt	unt apɣətse:ɐt	un apɣətsert	x	x		x			X				X		X				3
verarmt	fɛɐ aɤmt	fɛamt fɛɤamt		x		x	x		X							X			2
weniger	ve:nɪɣɐ	βɛnɪɣɐ	x		x													X	1
									3	6	4	1	2	2	3	1	3	4	2 9

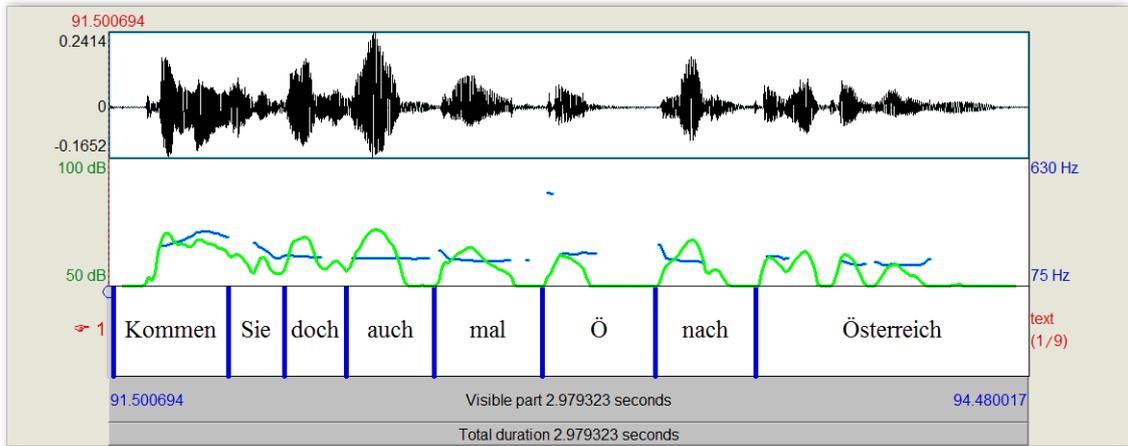
6 Epéntesis

Schneider	əʃnaɪde	L1																	
Berblinger	bɛɛbɪlɪŋɐ		P3																

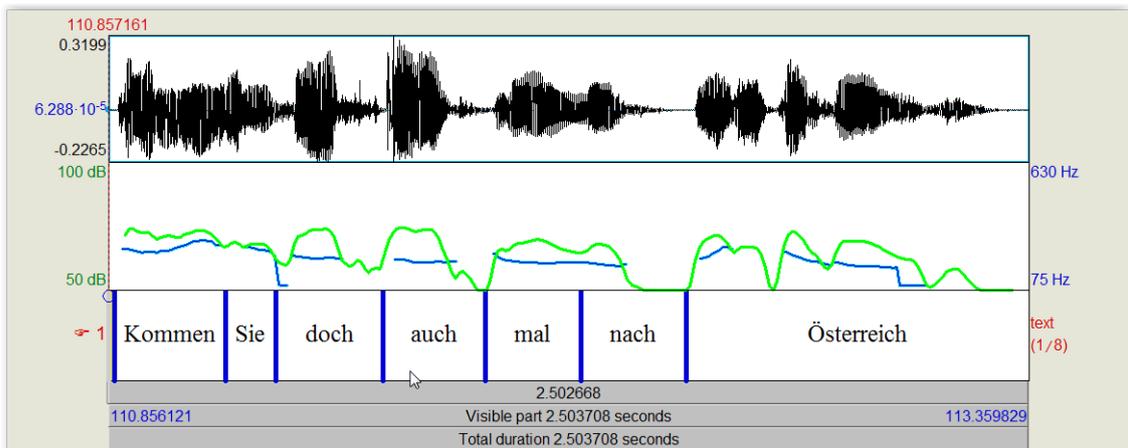
Anexo 5.5. Gráficos de las realizaciones de S2 - serie 5



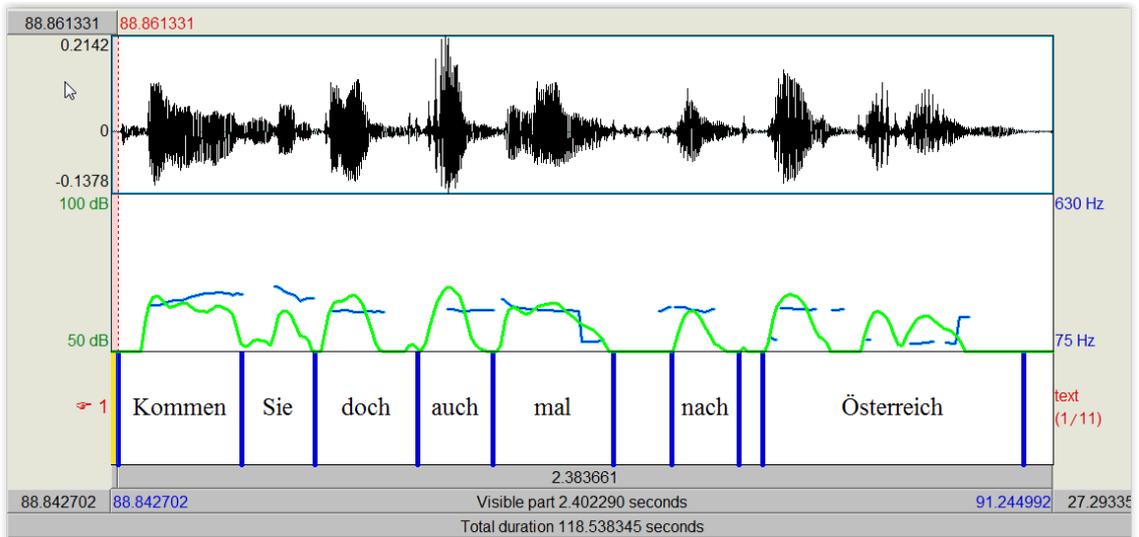
E2_S2_5



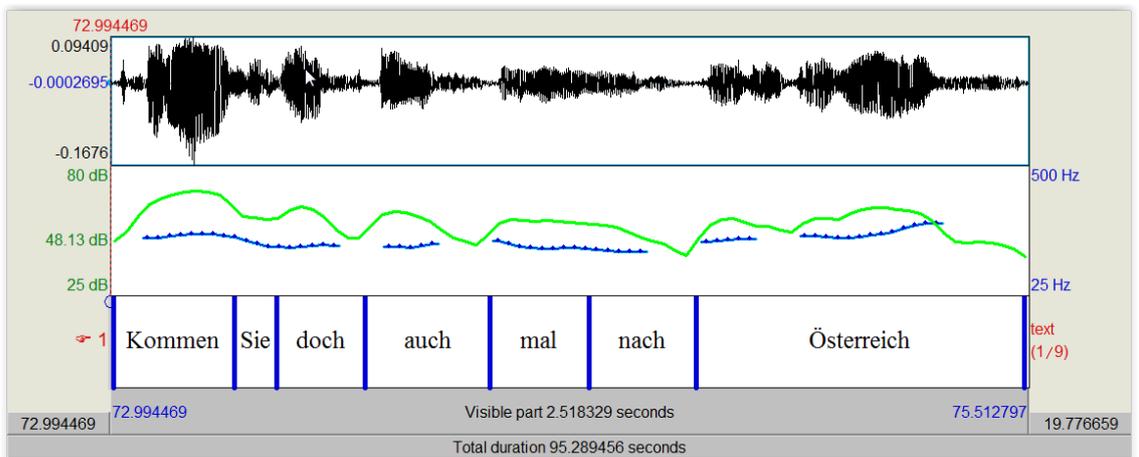
L1_S2_5



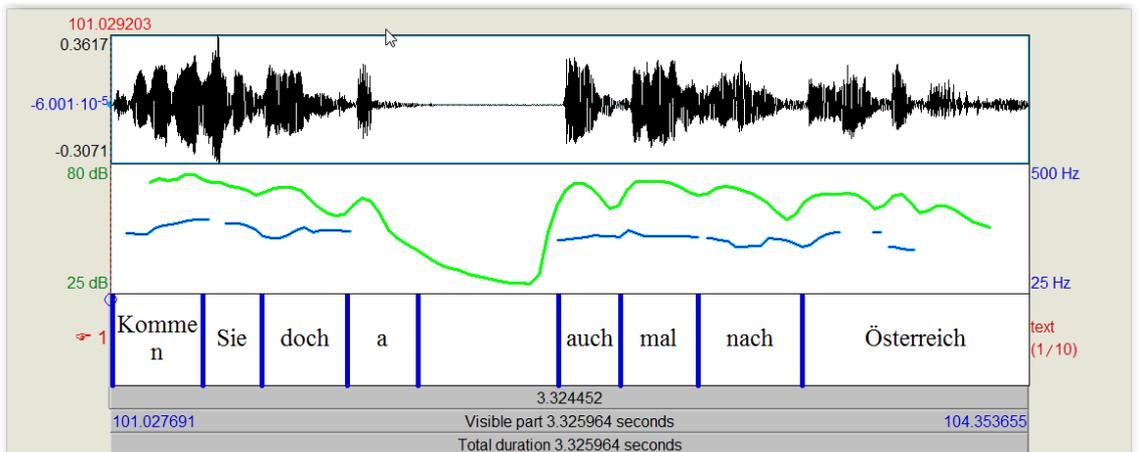
L2_S2_5



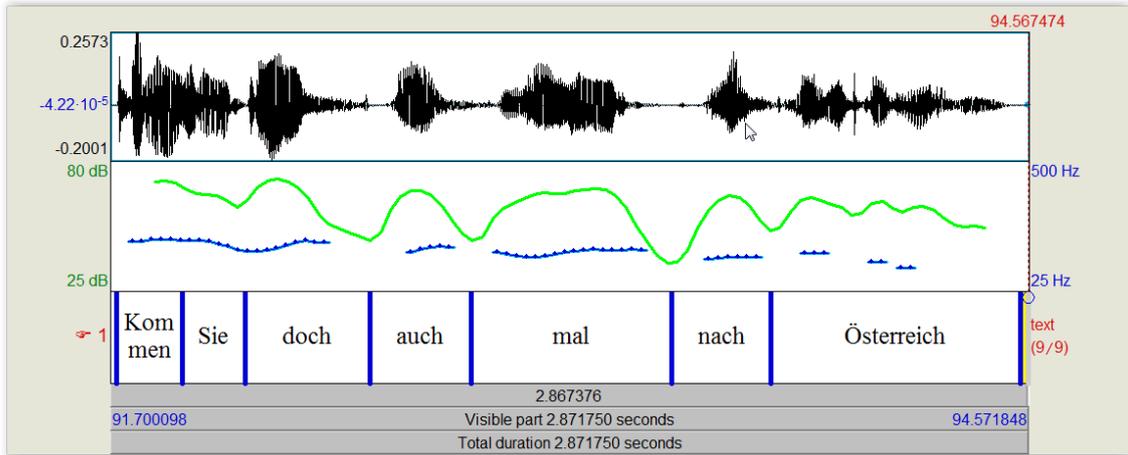
L3_S2_5



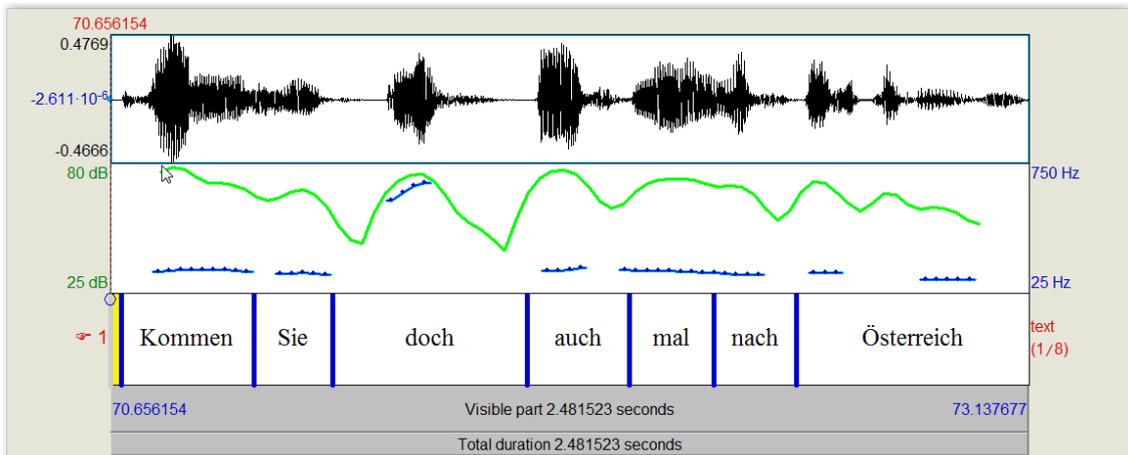
L4_S2_5



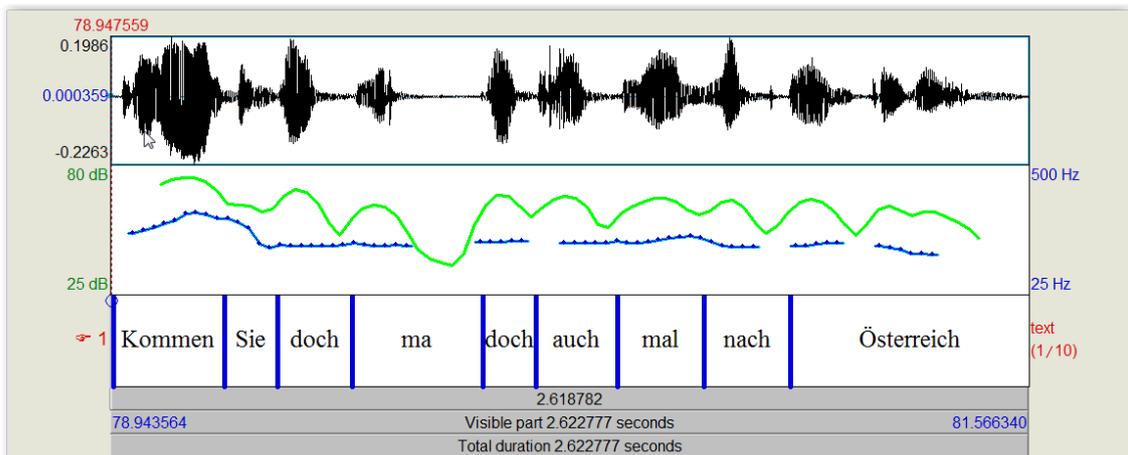
L5_S2_5



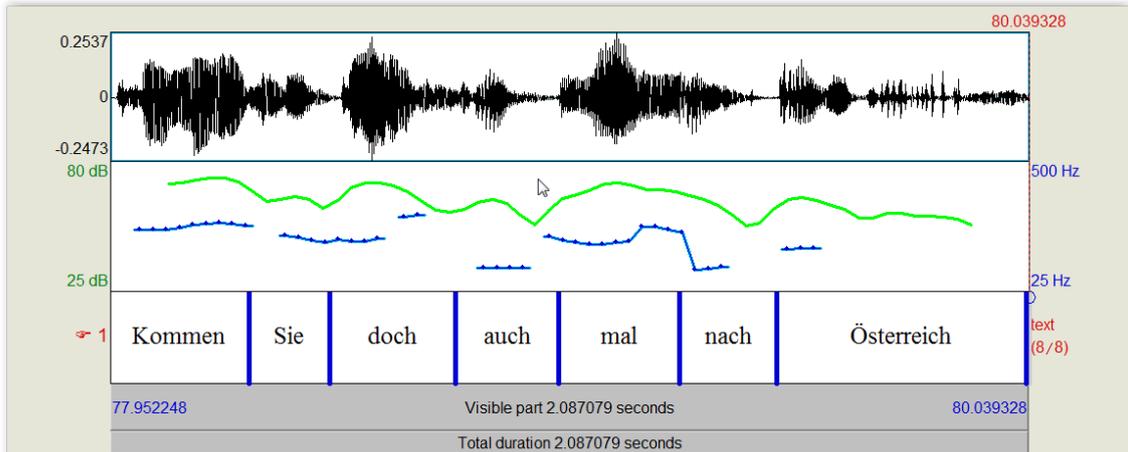
L6_S2_5



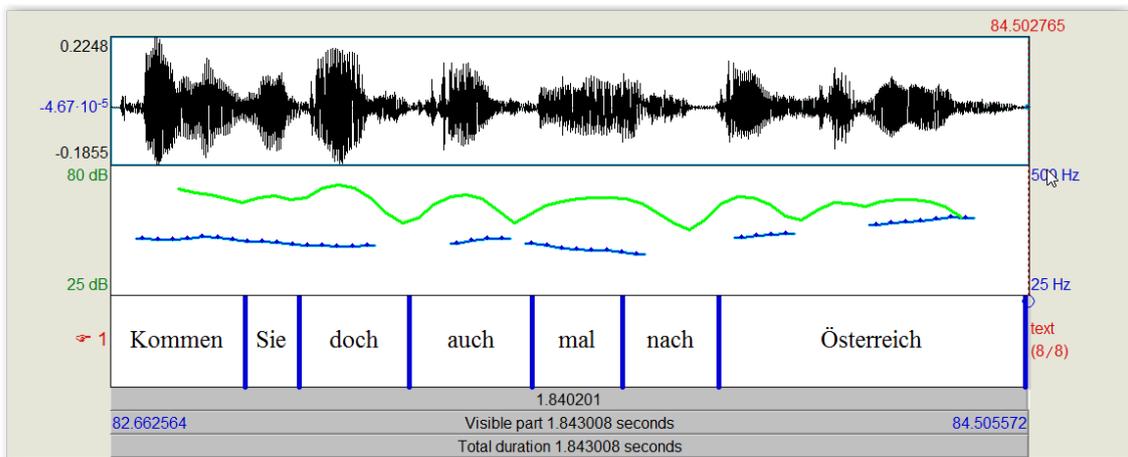
L7_S2_5



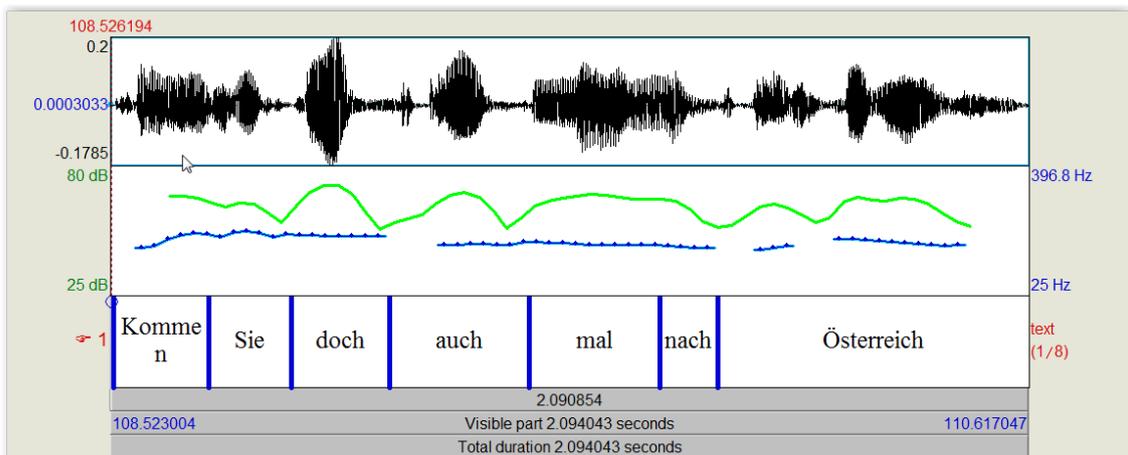
L8_S2_5



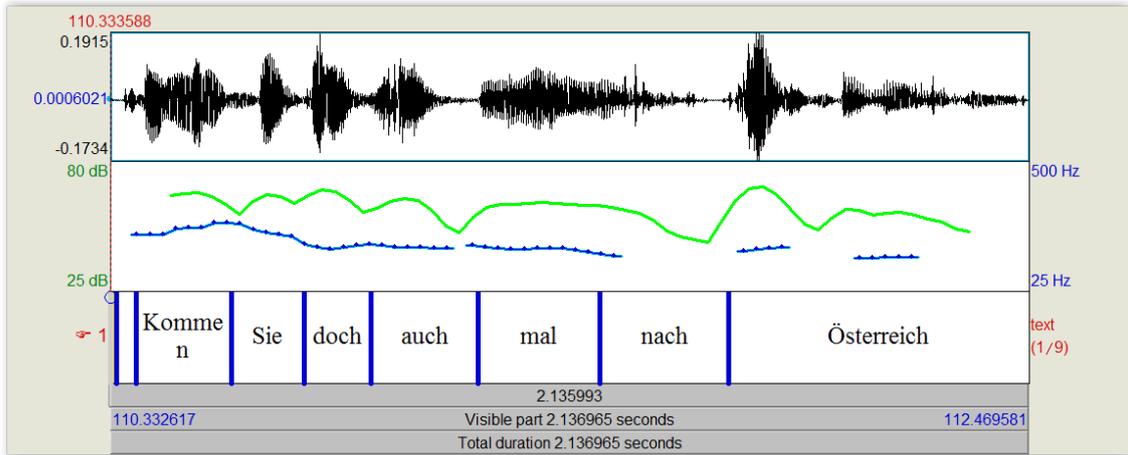
L9_S2_5



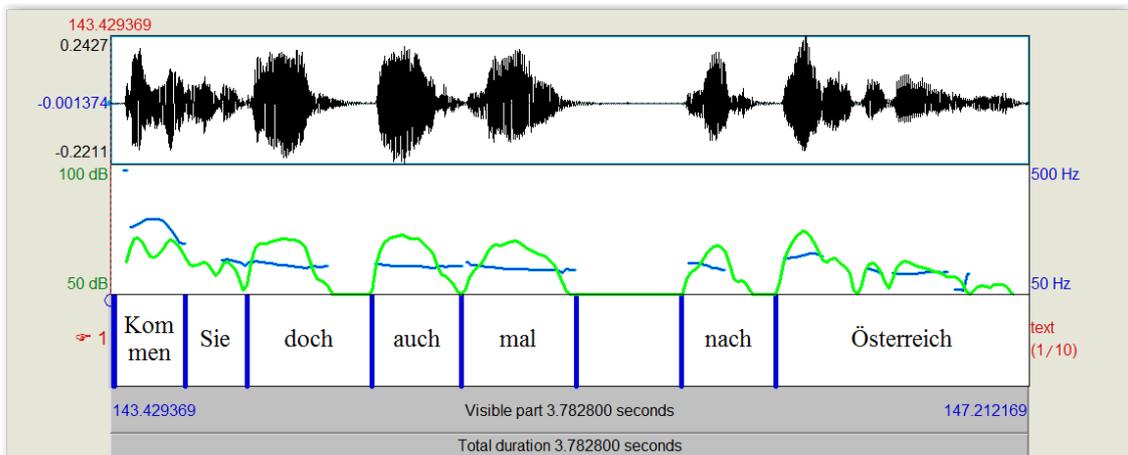
L10_S2_5



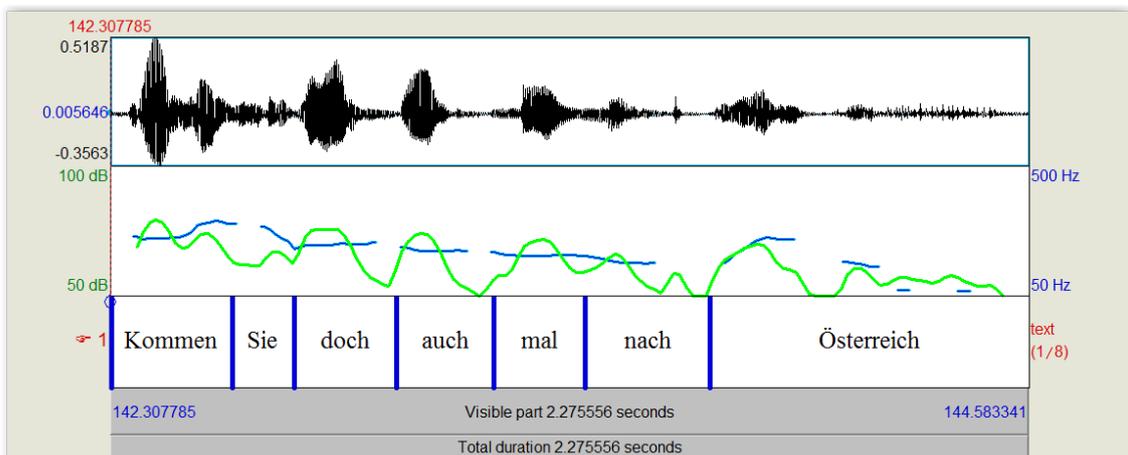
L11_S2_5



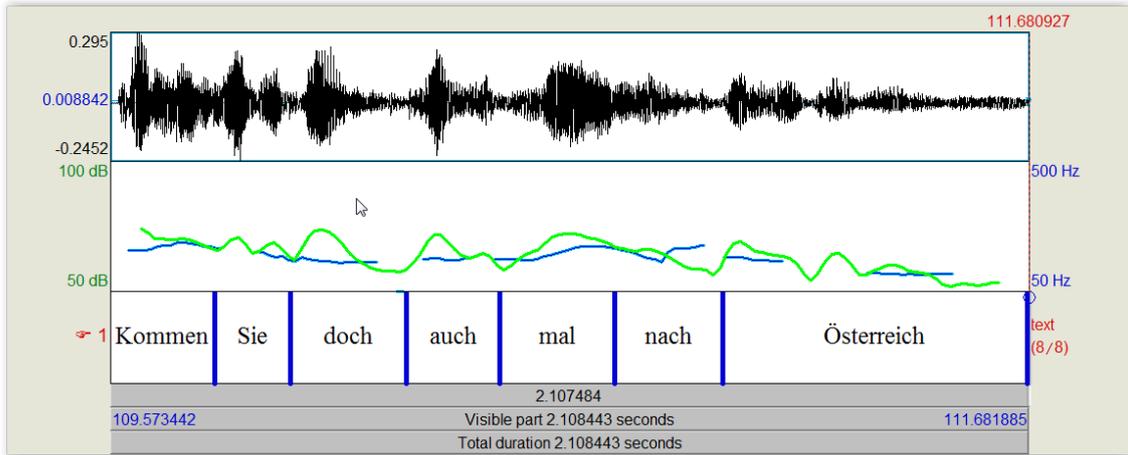
L12_S2_5



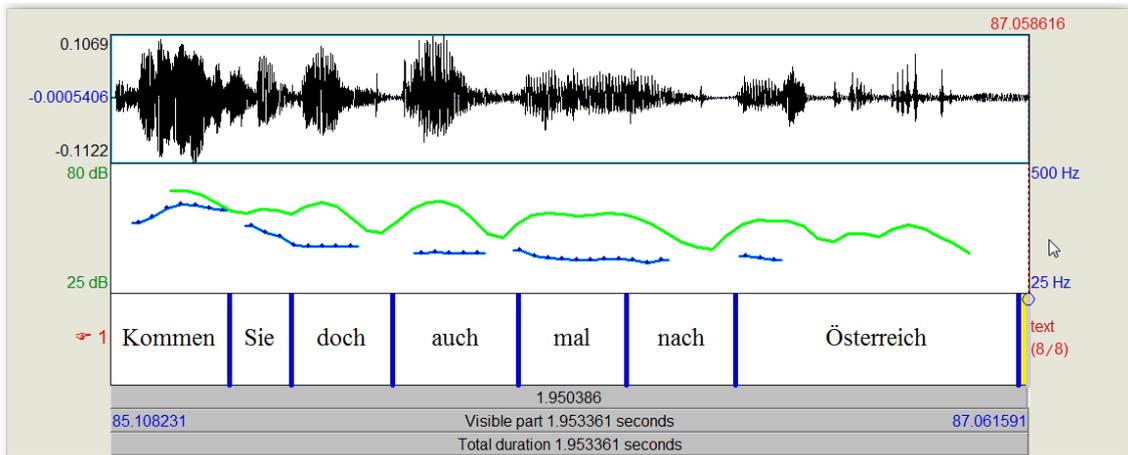
P1_S2_5



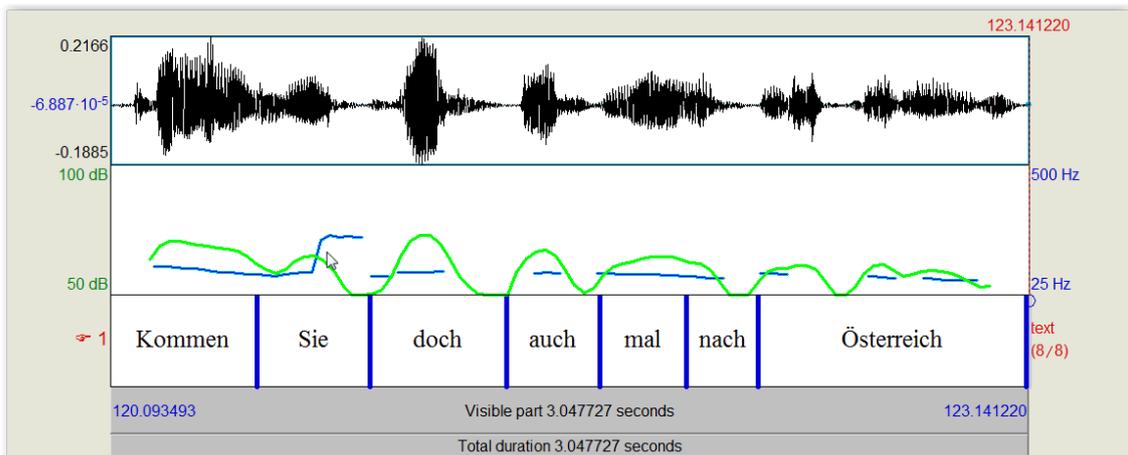
P2_S2_5



P3_S2_5

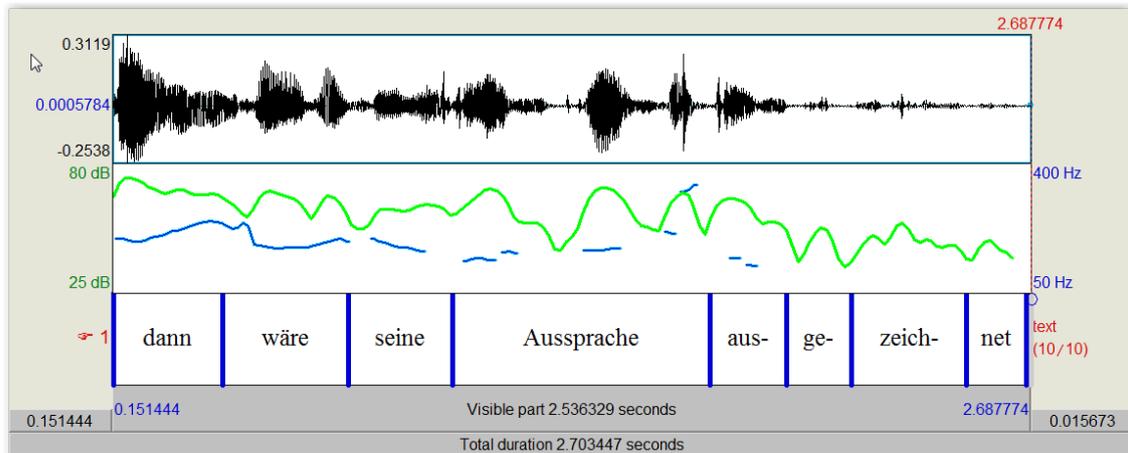
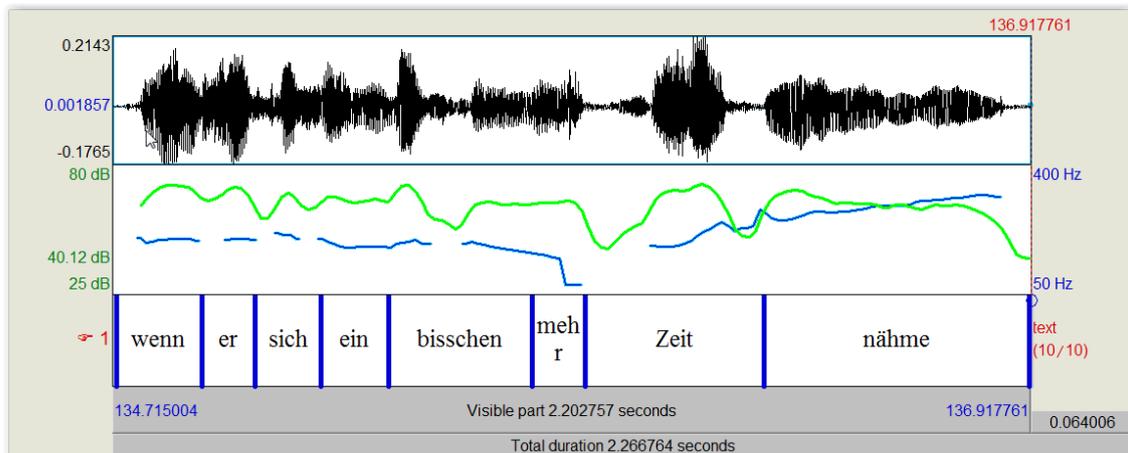


P4_S2_5



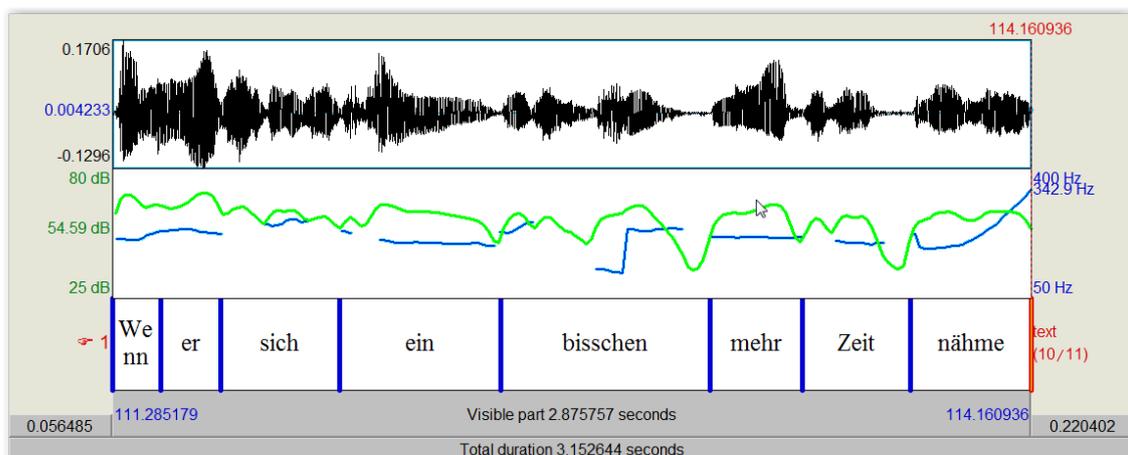
P5_S2_5

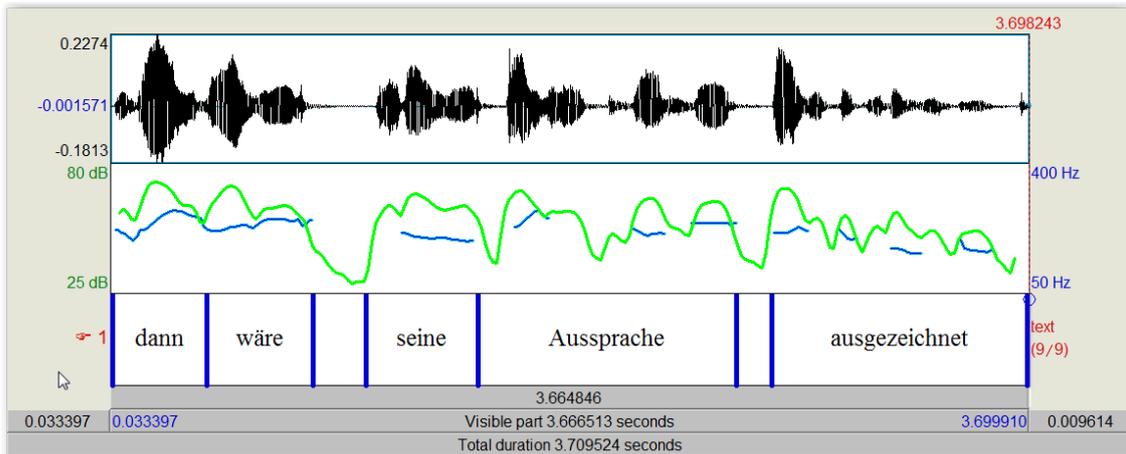
Anexo 5.6. Gráficos de las realizaciones de S2 - serie 7



E2_S2_7

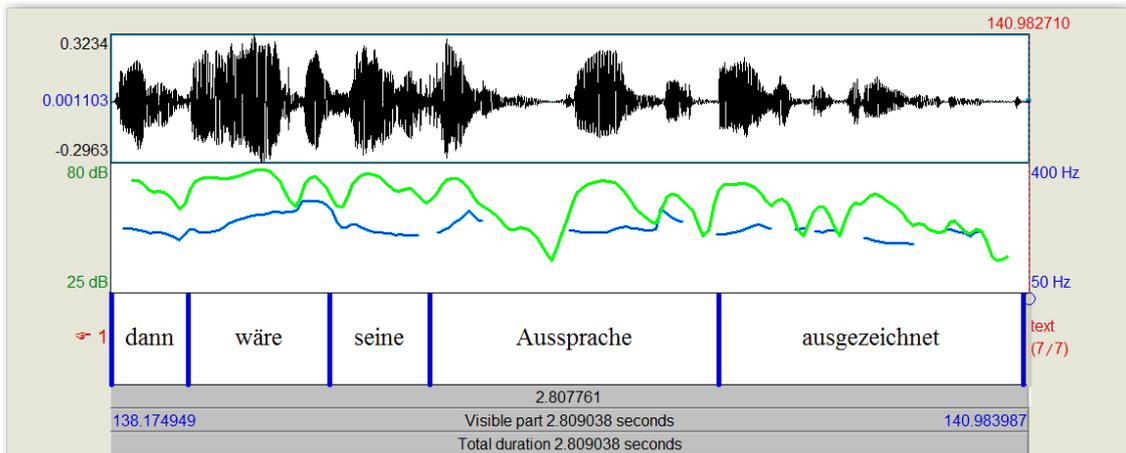
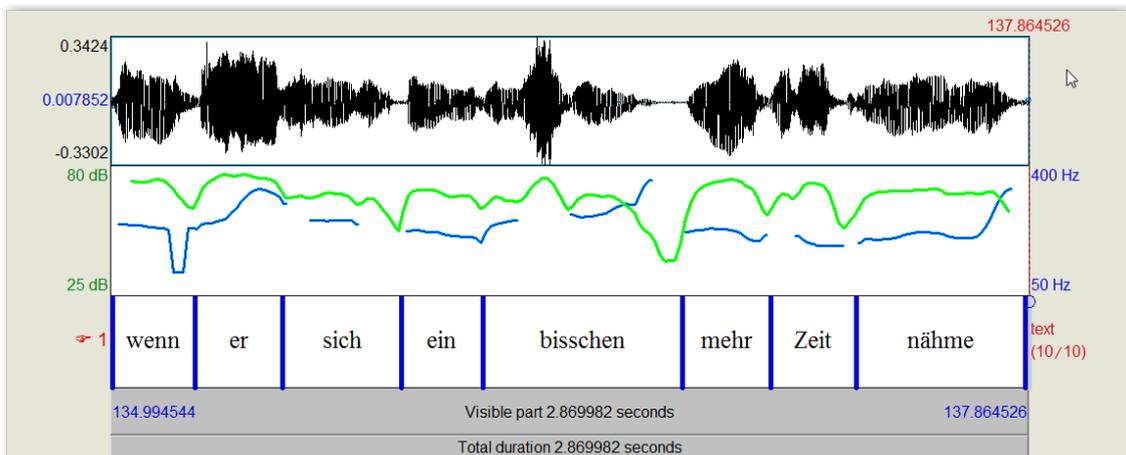
- Ascenso en *dann*
- Breve subida en [*Ausspra-*]che y marcado descenso final





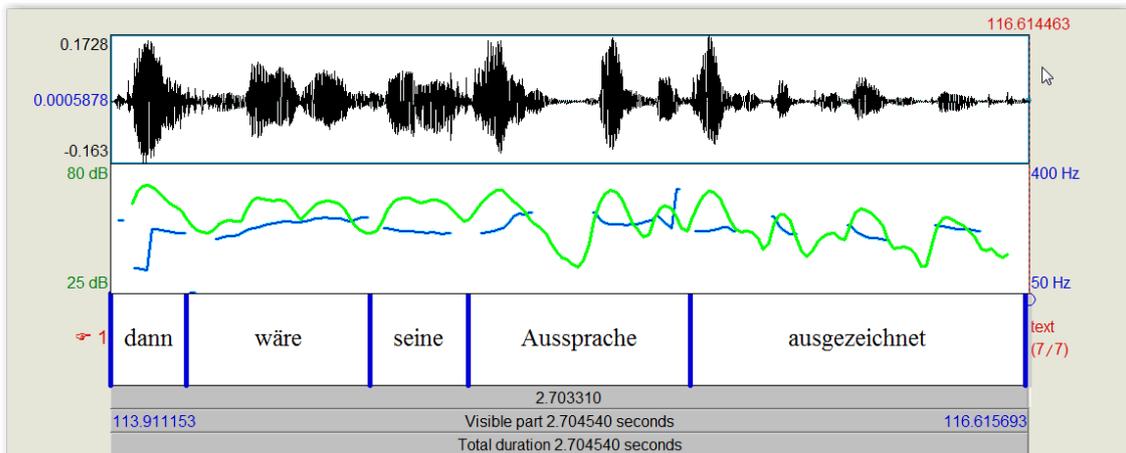
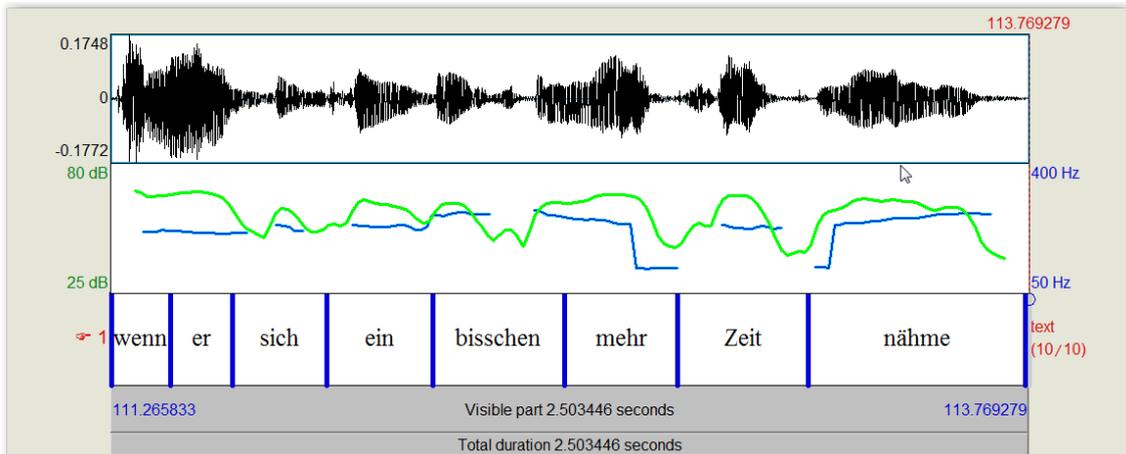
L1_S2_7

- ascenso en *nähme*
- ascenso en *dann* y en *Aus-[sprache]* con descenso final.



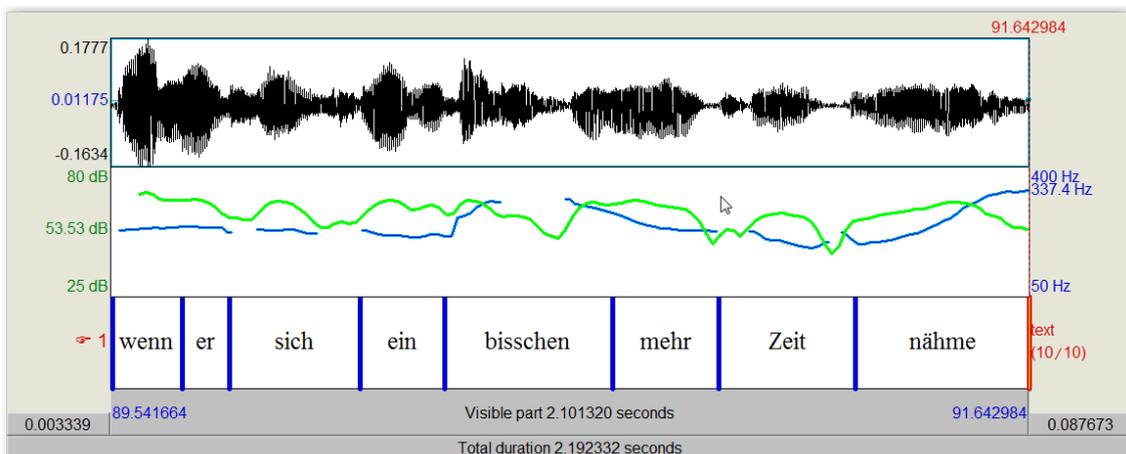
L2_S2_7

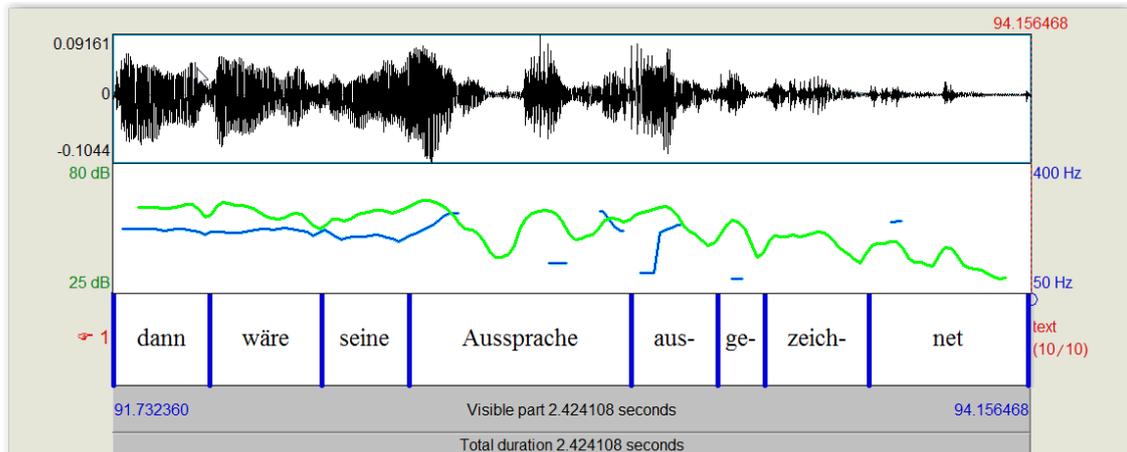
- ascenso final en *nähme*
- ascenso y duración más larga en *wäre*



L3_S2_7

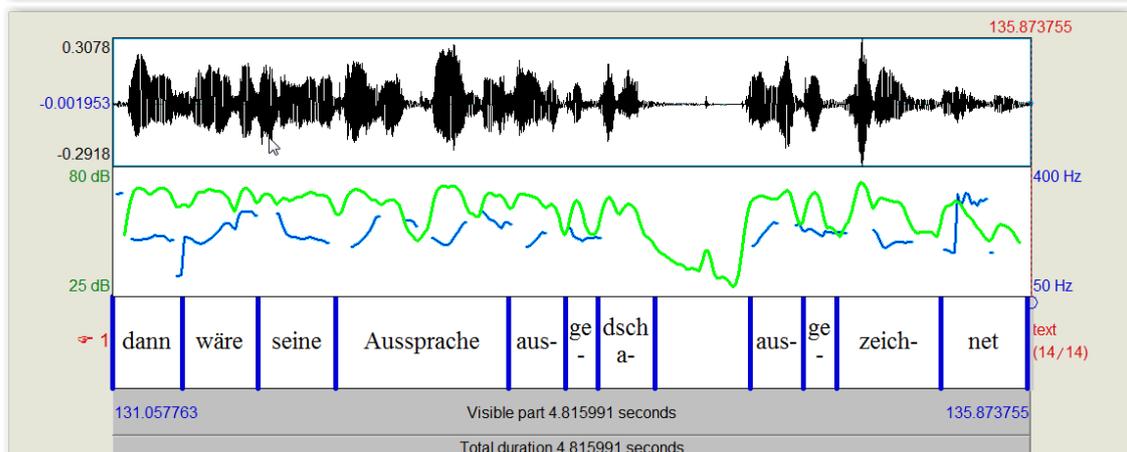
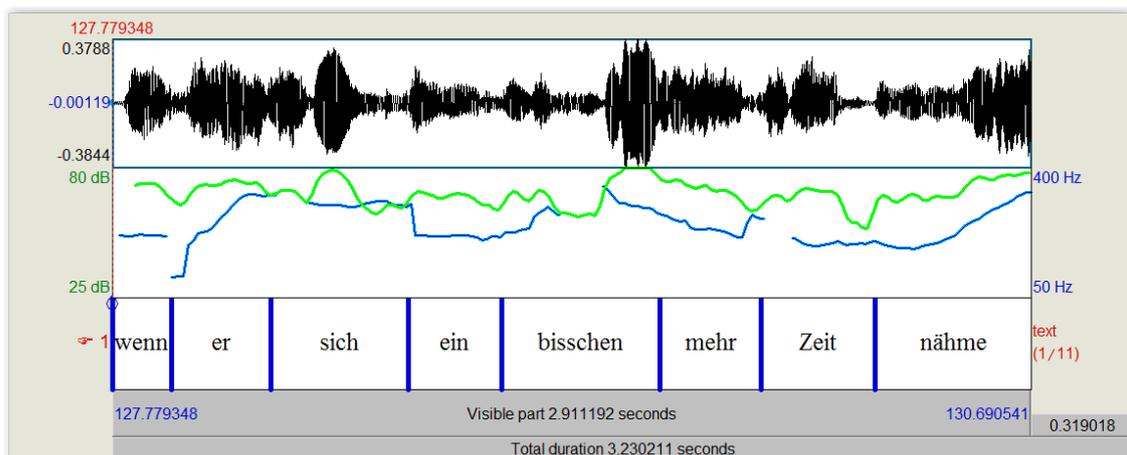
- ascenso ligero en *bisschen* y en *nähme*
- ascenso y mayor duración en *wäre*





L4_S2_7

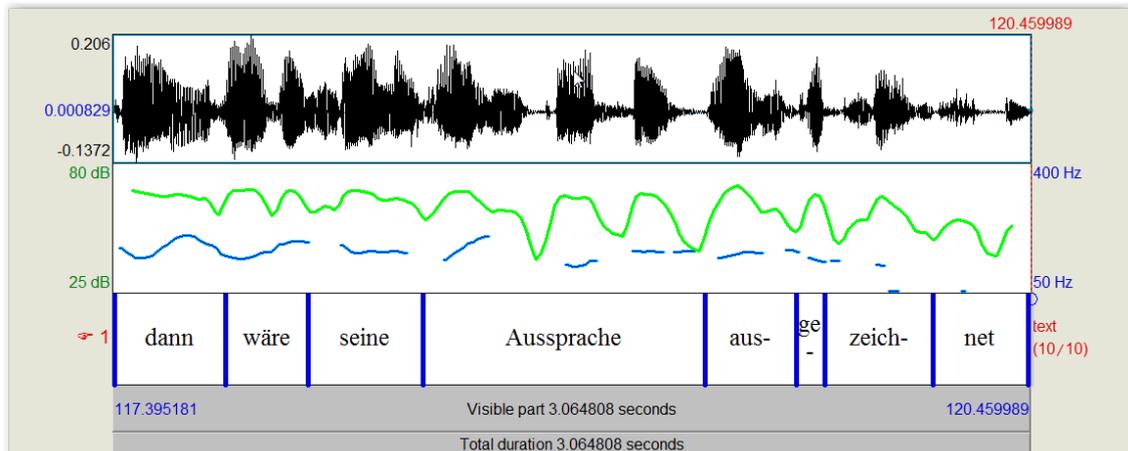
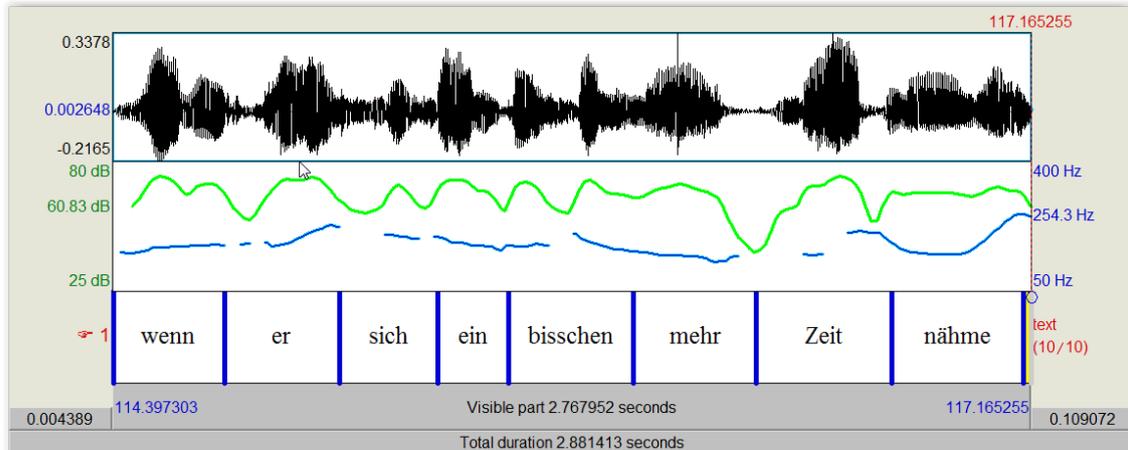
- ascensos en *bisschen* y *nähme*
- ascenso/descenso en *Aussprache*. En el análisis auditivo no se percibe el breve descenso.
- en la última sílaba [*auszeich-*]*net* baja el tono por debajo de los valores determinados.



L5_S2_7

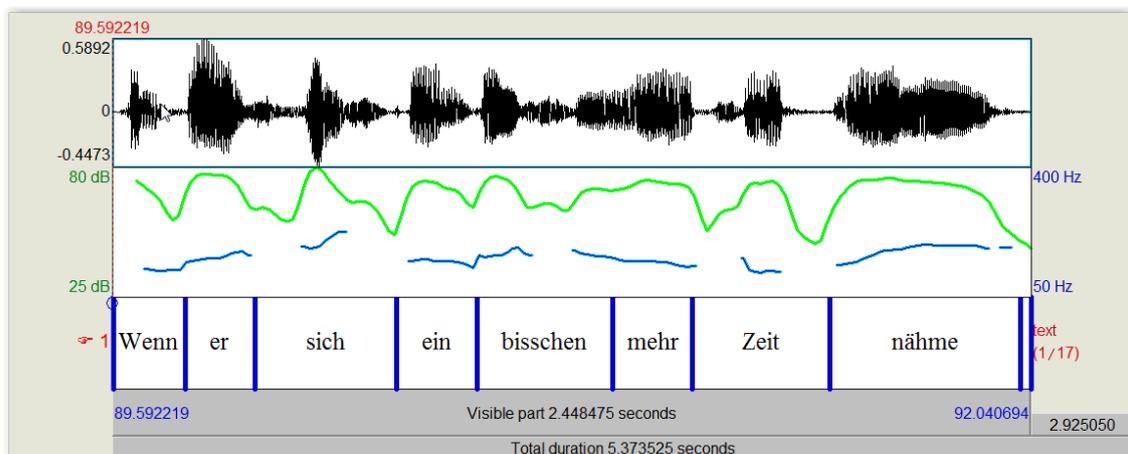
- 3 ascensos: *er*, *bisschen*, *nähme*
- 2 ascensos/descensos en "*wäre*", "*Aussprache*"

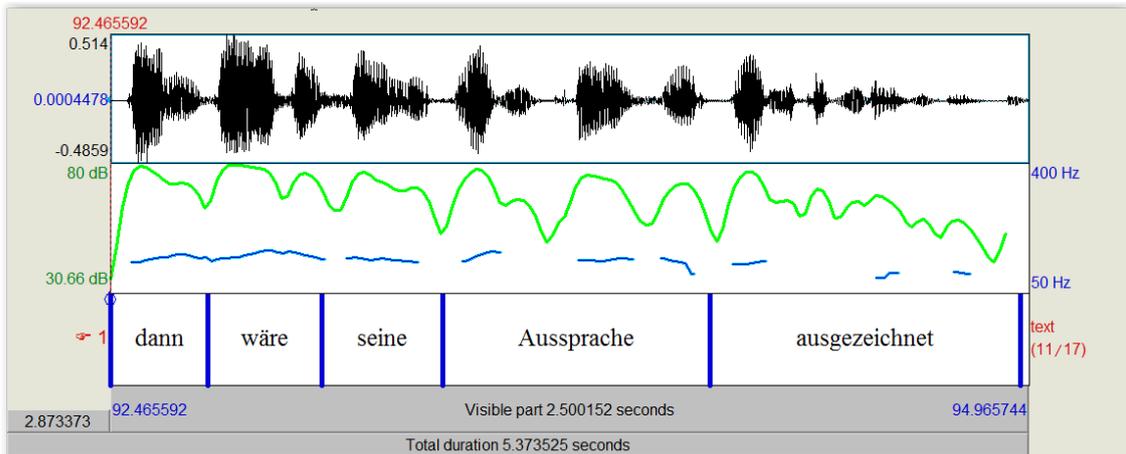
- error en la curva melódica en "[ausgezeich-]net": no hay subida sino descenso final. El salto brusco es indicio de que el programa no puede registrar el tono grave por estar fuera de la banda de valores y sube una octava.



L6_S2_7

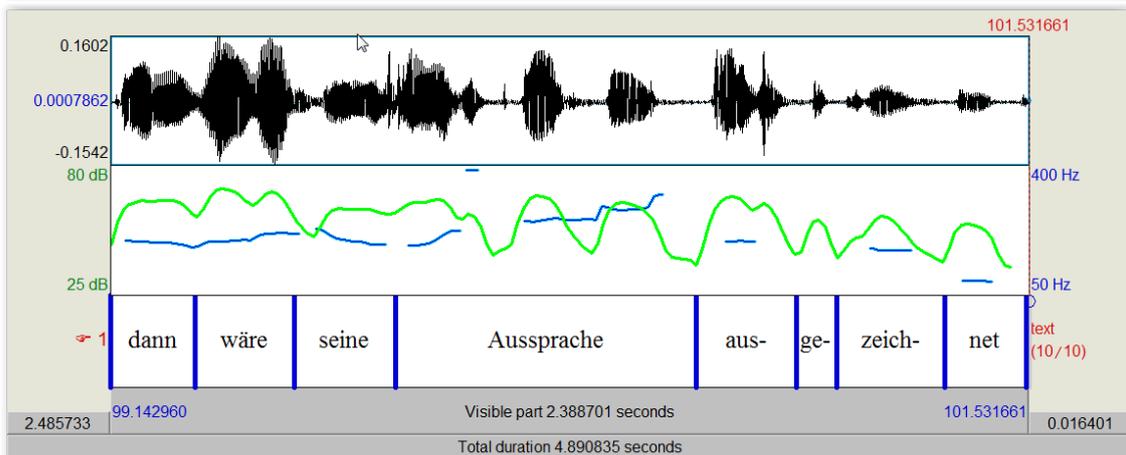
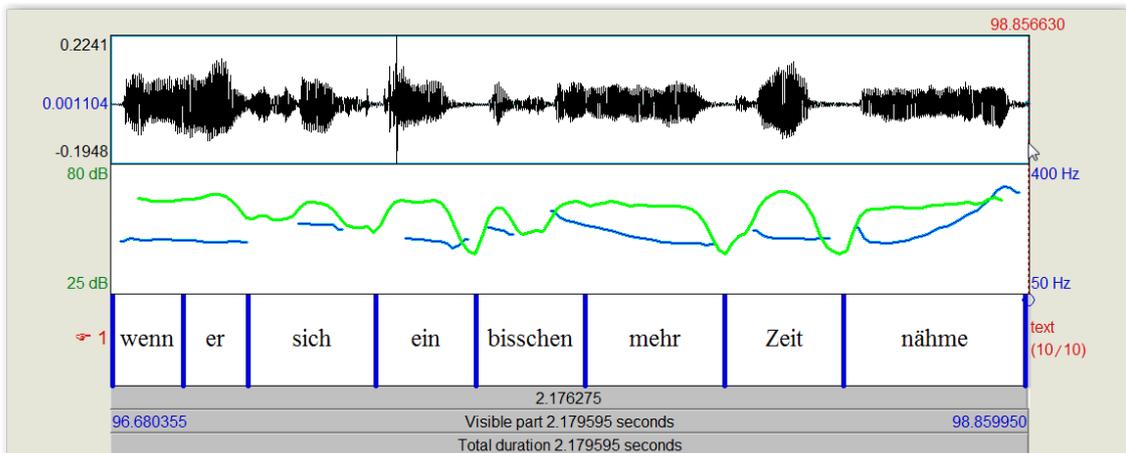
- ligero ascenso en "er"
- ascenso en "Zeit" y en "nähme"
- ascenso en "Aussprache" con ascenso/descenso final en "ausgezeichnet".





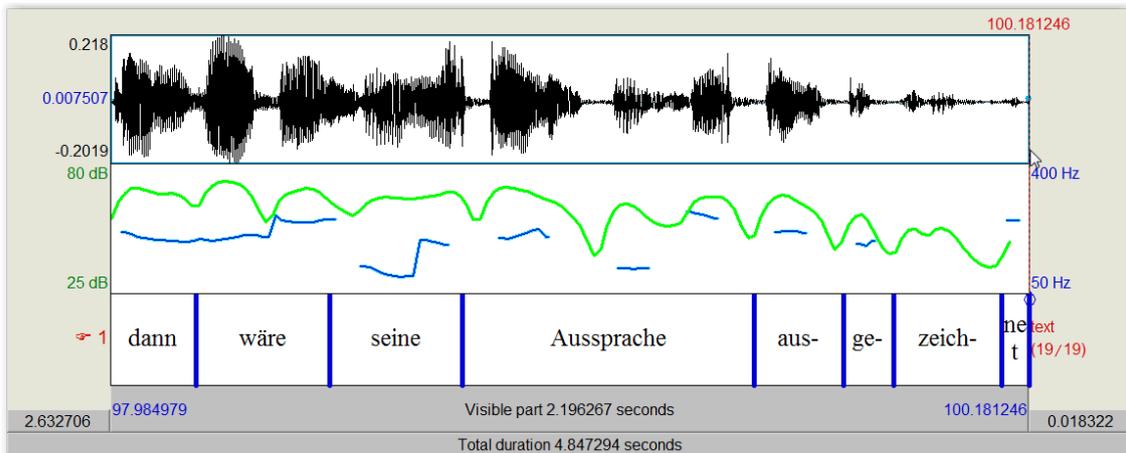
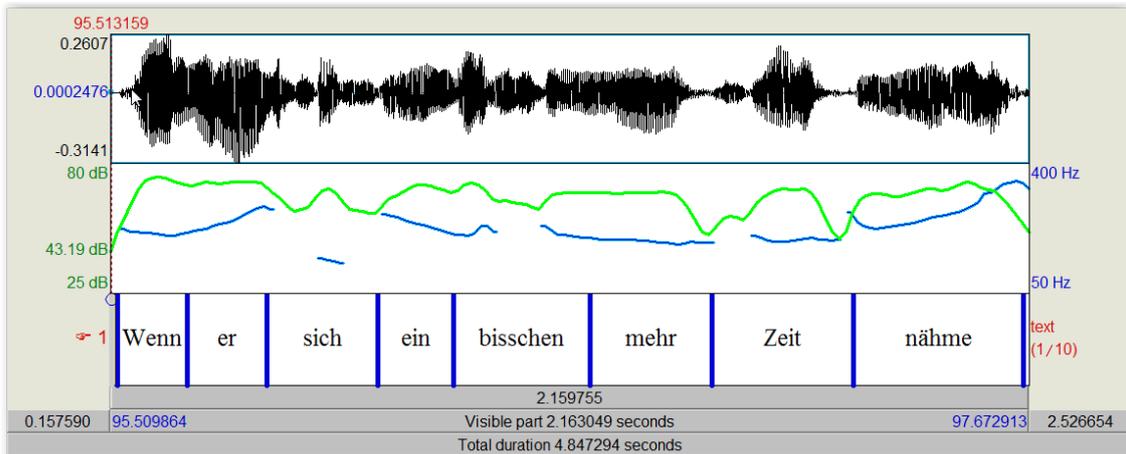
L7_S2_7

- pronunciados ascensos (melodía e intensidad) en "er" y "nähme"
- muy leve ascenso/descenso en "Aussprache" con descenso en "ausgezeichnet".



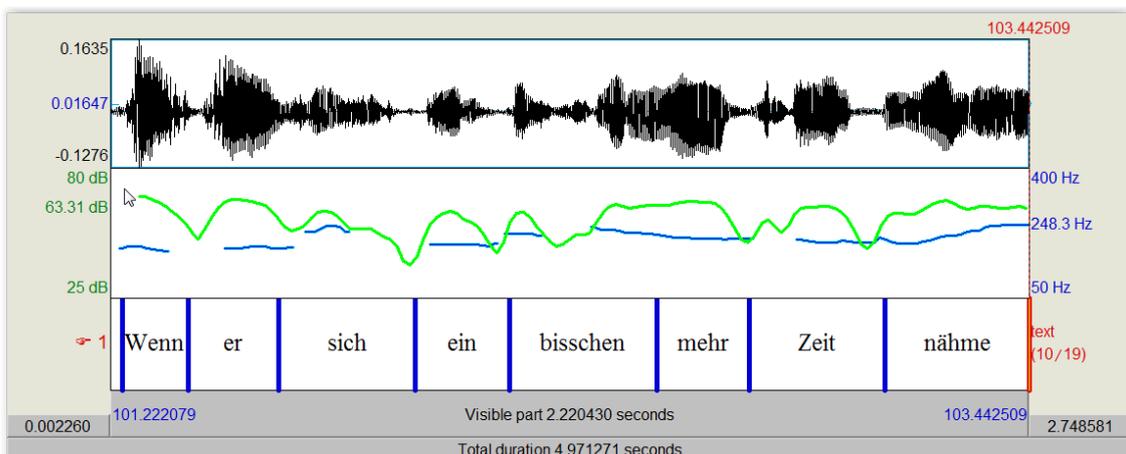
L8_S2_7

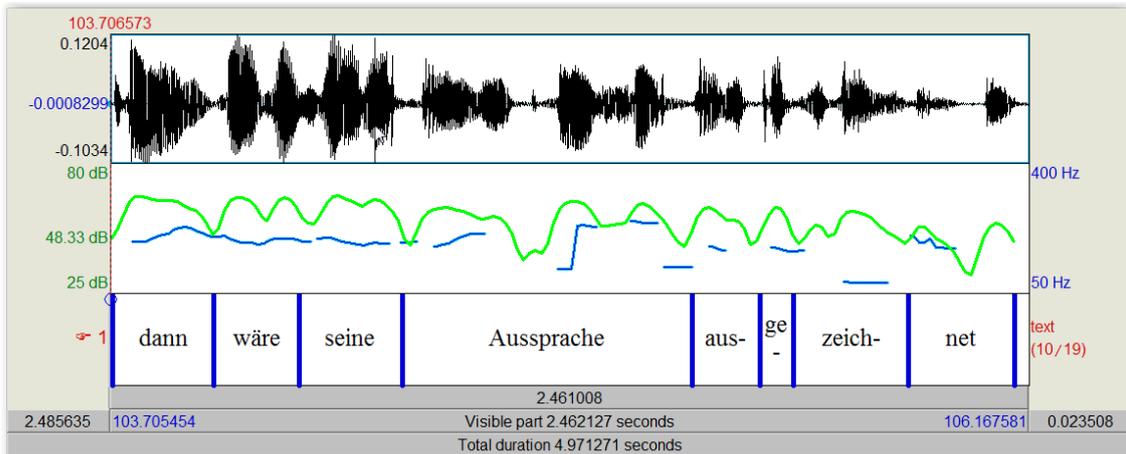
- ascensos en "sich", "bisschen" y ascenso final en "nähme"
- ascenso en "Aussprache" con descenso final en "[ausgezeich]-net".



L9_S2_7

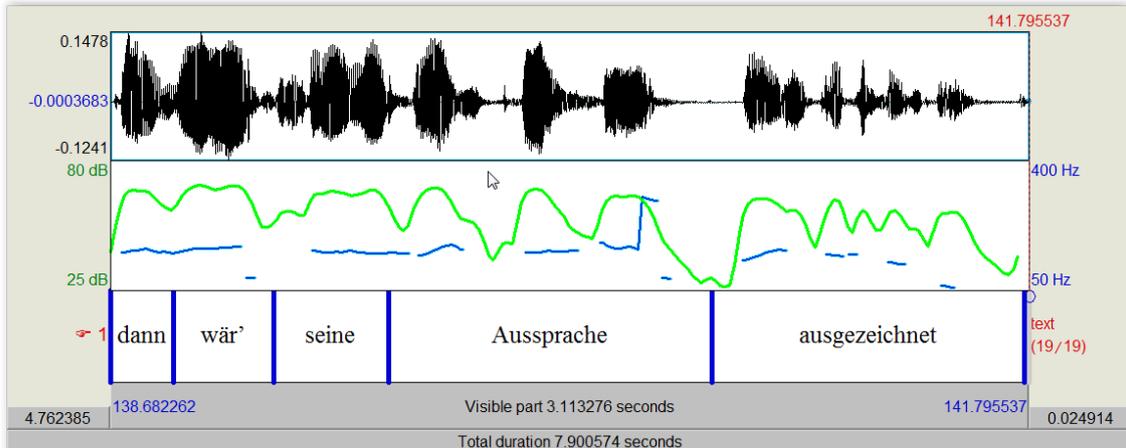
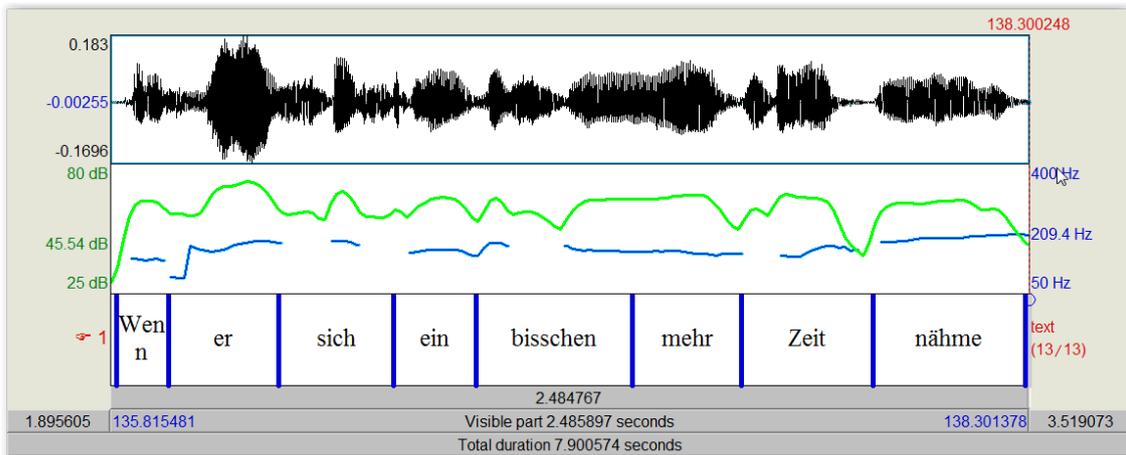
- pronunciado ascenso melódico en "er" y "nähme"
- ascenso/descenso en "wäre", "Aussprache" y en "ausgezeichnet".
- error en la curva melódica; no se percibe ascenso final. La candidata apenas articula esta última sílaba.





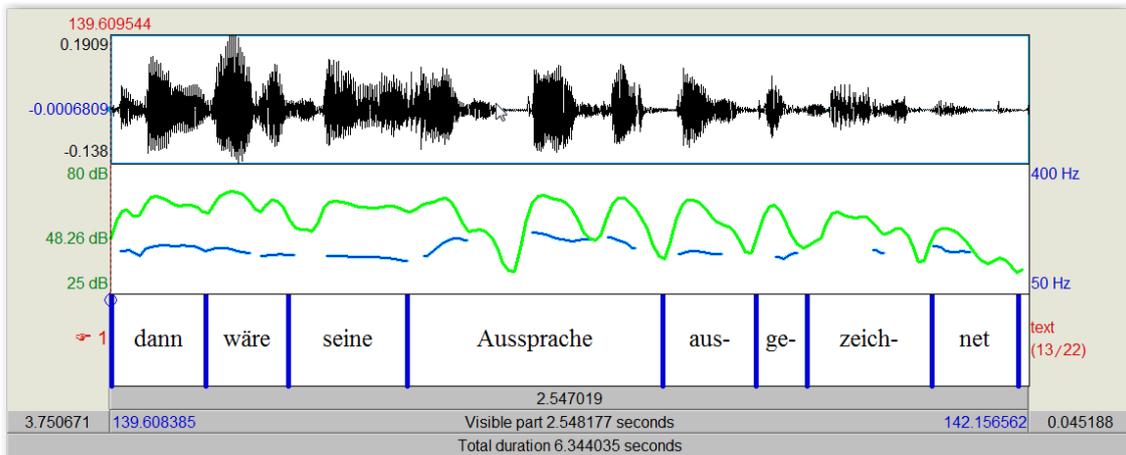
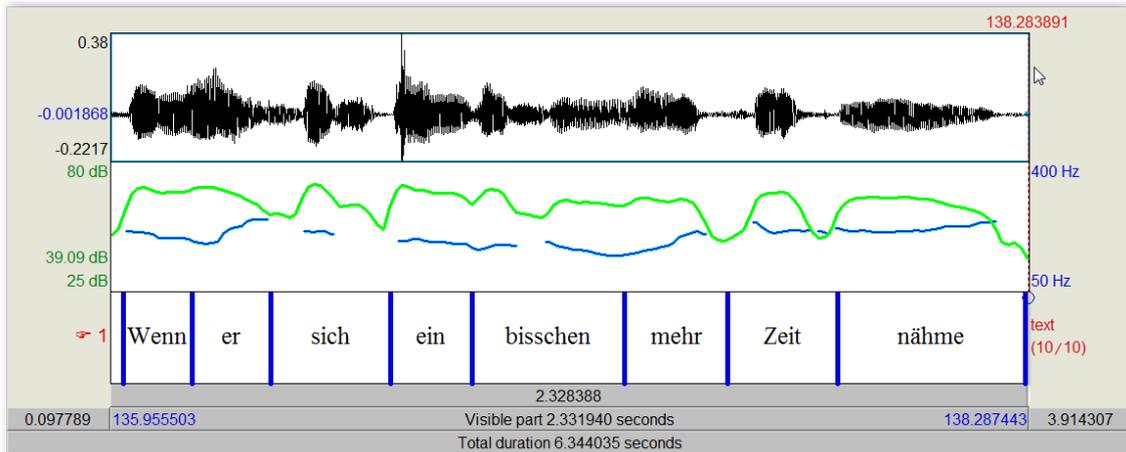
L10_S2_7

- ascenso en "sich" con descenso hasta "Zeit"
- ascenso final en la 1ª parte
- error en la curva melódica: En "[Aus-]spra-[che]" se percibe ascenso
- error en la curva melódica: En "[ausgezeich]-net" no se percibe ascenso
- Se percibe ascenso/descenso en "Aussprache ausgezeichnet".



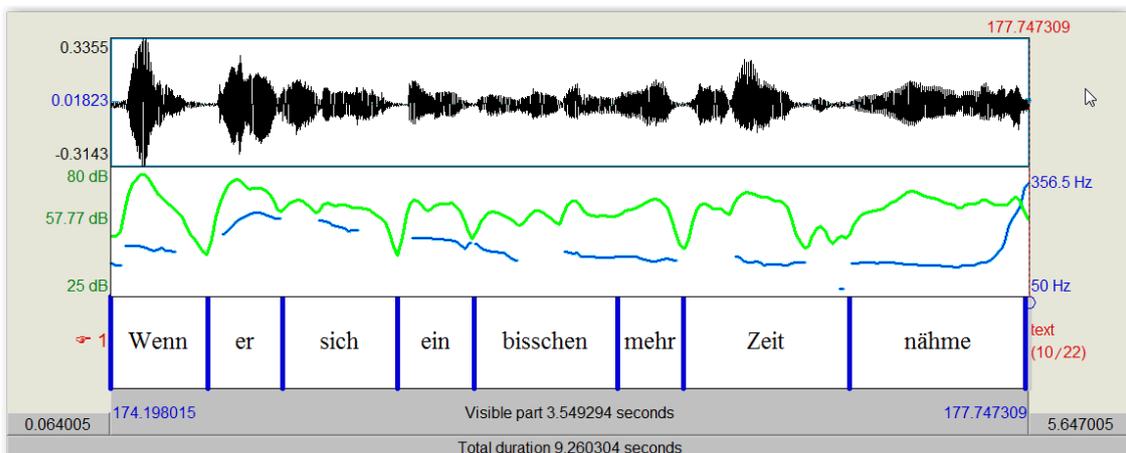
L11_S2_7

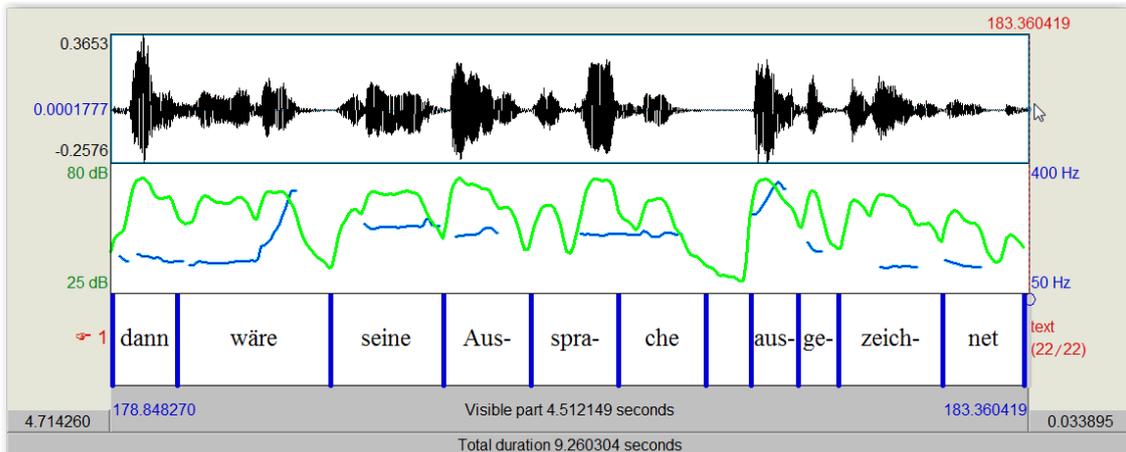
- Se percibe ascenso en "sich" y ligero ascenso ein "Zeit" con ascenso final
- correcto ascenso en "Aussprache" con descenso en "ausgezeichnet".
- error en última sílaba de "Aussprache". Se percibe ascenso.



L12_S2_7

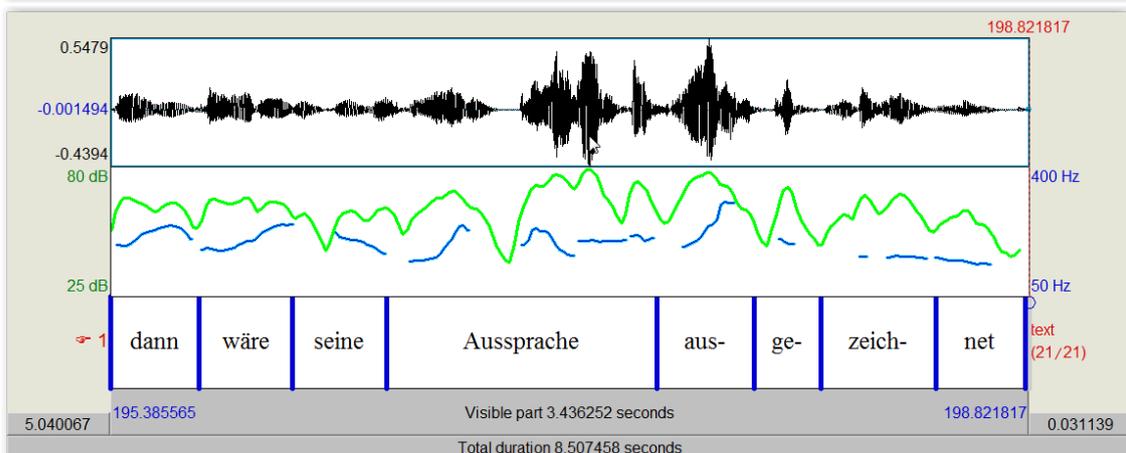
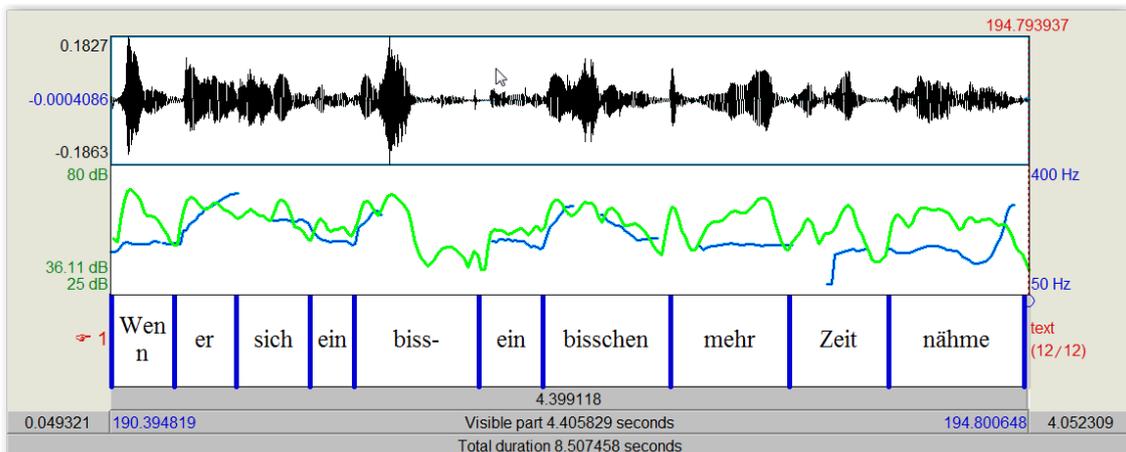
- ascensos en "er" y "mehr" con ligero descenso en "Zeit"
- final progrediente en primera parte
- ascenso/descenso en "Aussprache"
- ascenso en "[aus-]-ge-zeich-[net], descenso final.





P1_S2_7

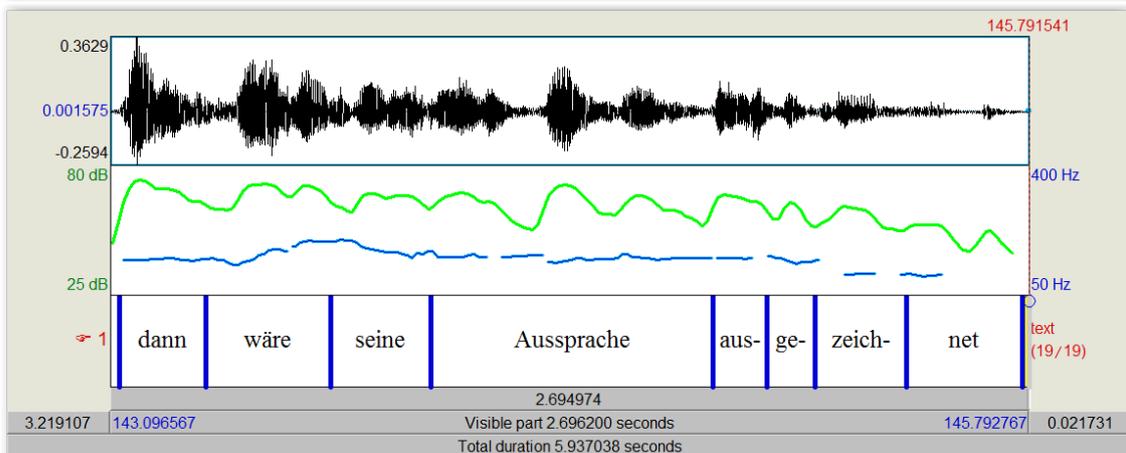
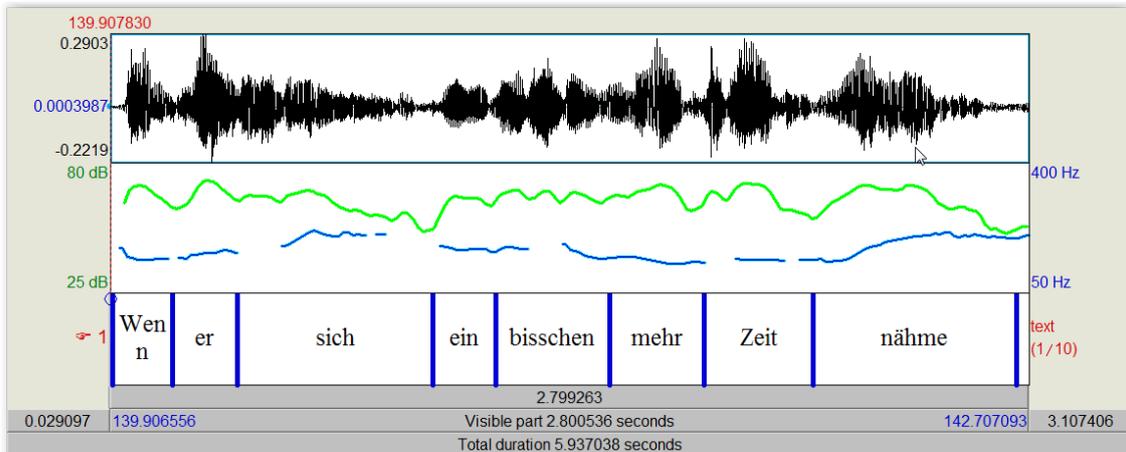
- ascenso en "er" y descenso
- ascenso final en "näme". (No se percibe descenso)
- ascenso en "wäre" con duración más larga
- ascenso/descenso en "ausgezeichnet"



P2_S2_7

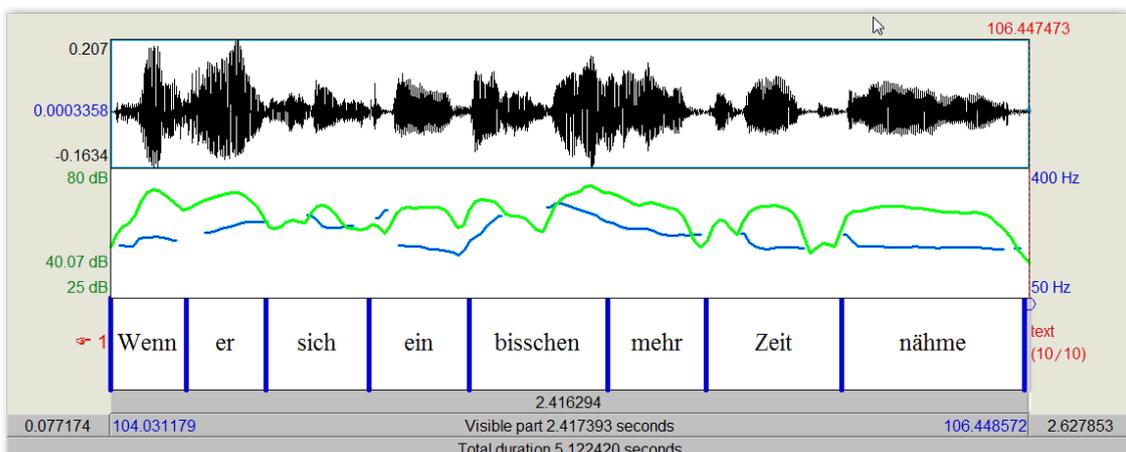
- ascenso en "er" y descenso en "sich ein"
- ascenso/descenso en "biss-chen"
- ascenso final en "näme"
- tres ascensos/descensos en "dann wäre seine Aussprache"

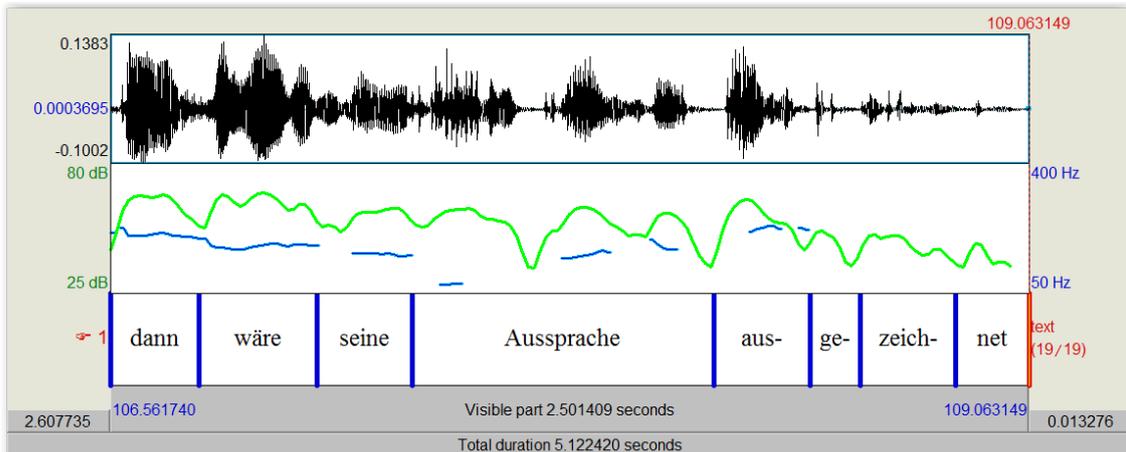
- subida de intensidad en "[Aus-]sprache aus[-gezeichnet]"
- subida con descenso final en "ausgezeichnet"



P3_S2_7

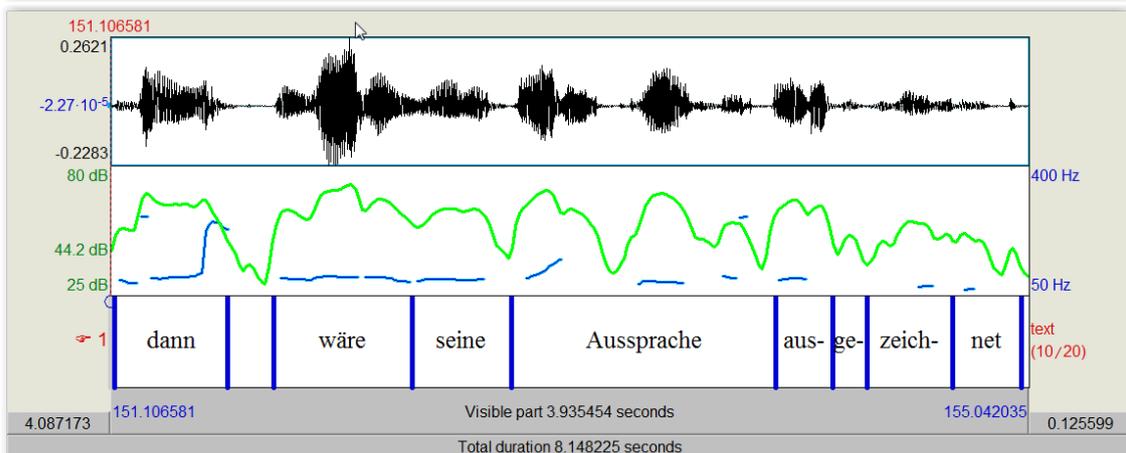
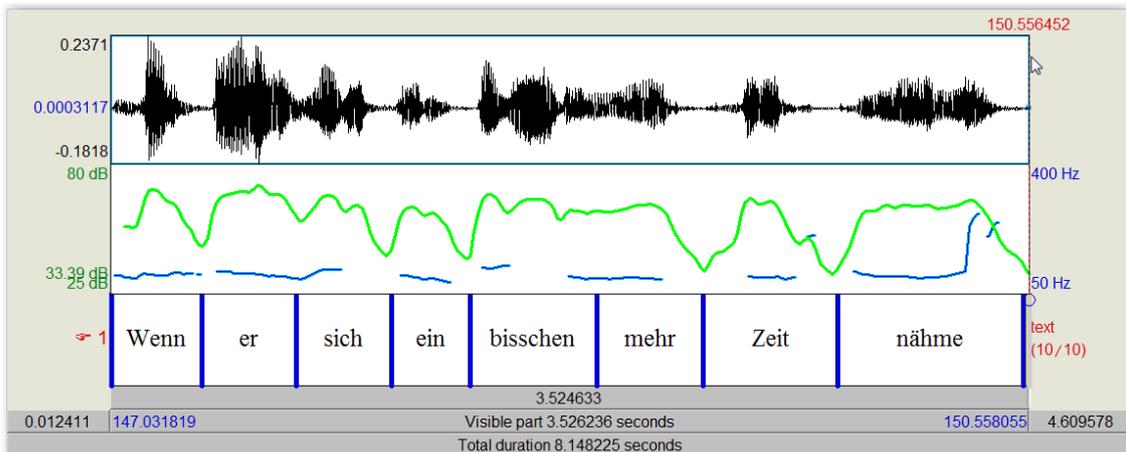
- ascenso en "er sich"; duración mucho más larga en "sich"
- descenso en "ein bisschen mehr"
- ascenso final en "nähme"
- subida de intensidad en "dann"
- ascenso/descenso en "wäre seine"
- corte y descenso en "[ausge-]zeichnet"





P4_S2_7

- dos ascensos/descensos en "er sich" y "biss-chen"
- final progrediente
- ligero descenso en "dann wäre"
- ascenso/descenso en "aus-gezeichnet"

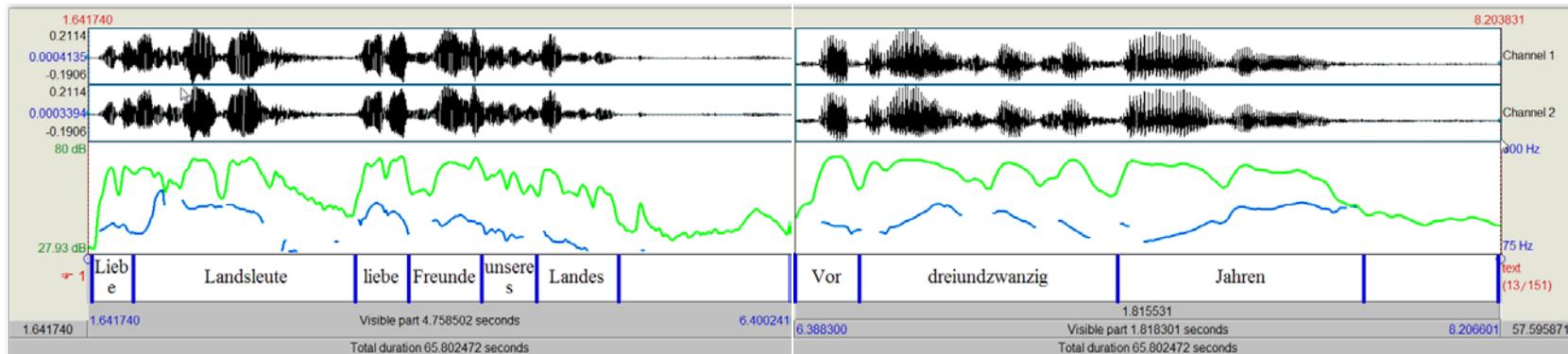


P5_S2_7

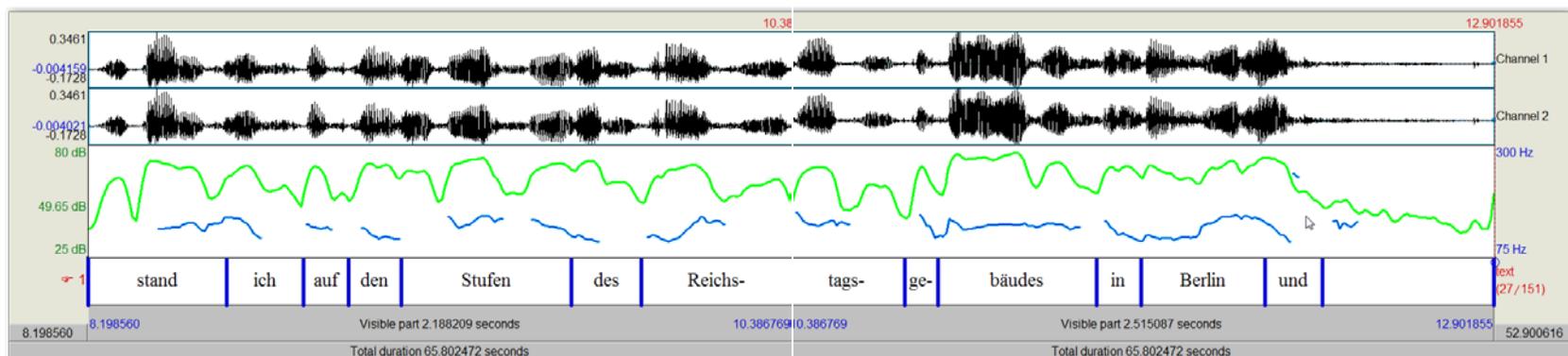
- dos ligeros ascensos/descensos en "sich ein" y "biss-chen"
- ascenso final en "nähme"
- ascenso en "dann"
- ascenso/descenso en "Aus-sprache"
- error en la última sílaba de "Aussprache". No se percibe ascenso.

Anexo 5.7. Resultados de la prueba H1

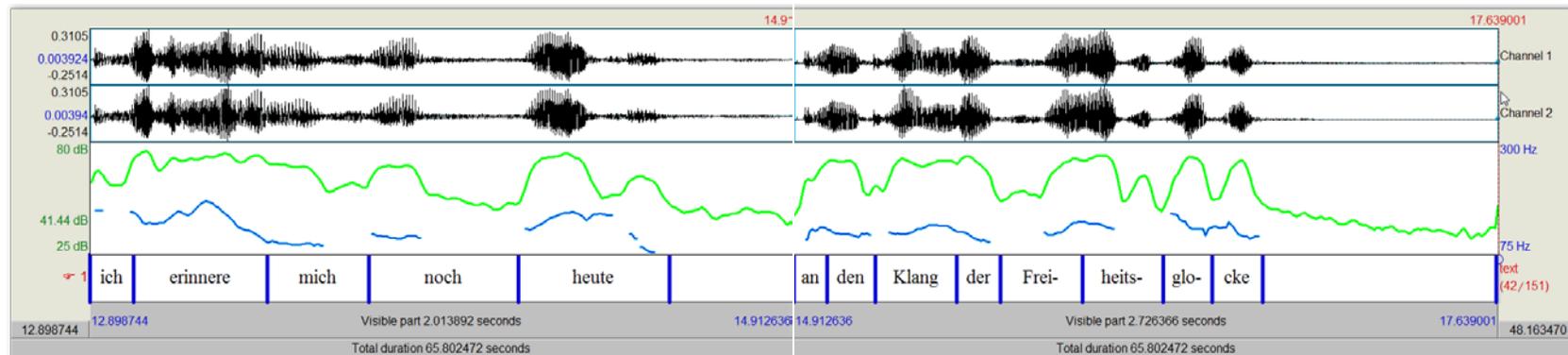
Anexo 5.7.1. Gráfico correspondiente al audio de H1



(1) Liebe LANDSleute , LIEbe FREUNde unseres Landes, (2) vor DREIundzwanzig JAHren

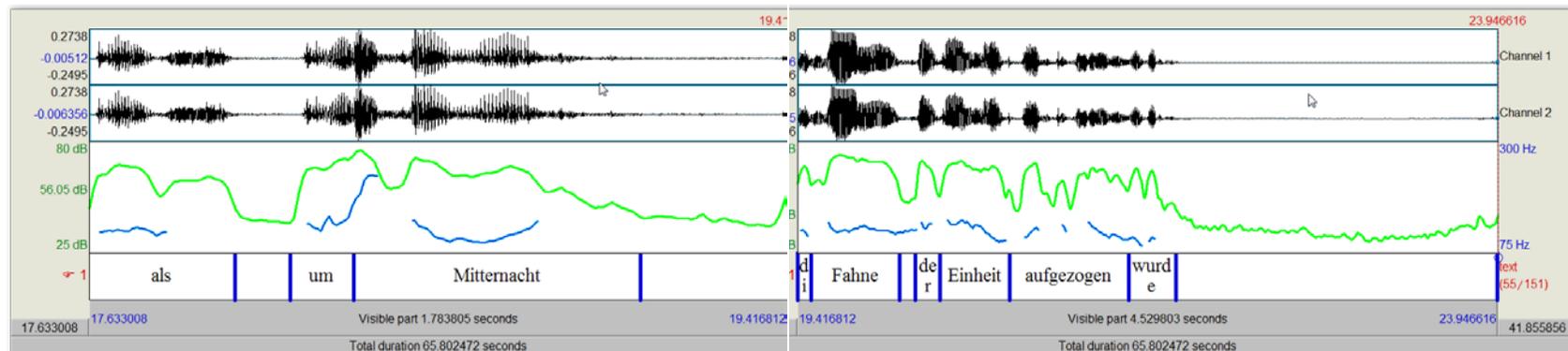


STAND ich auf den STUFen des REICHS- tagsgebäudes in BERLIN und



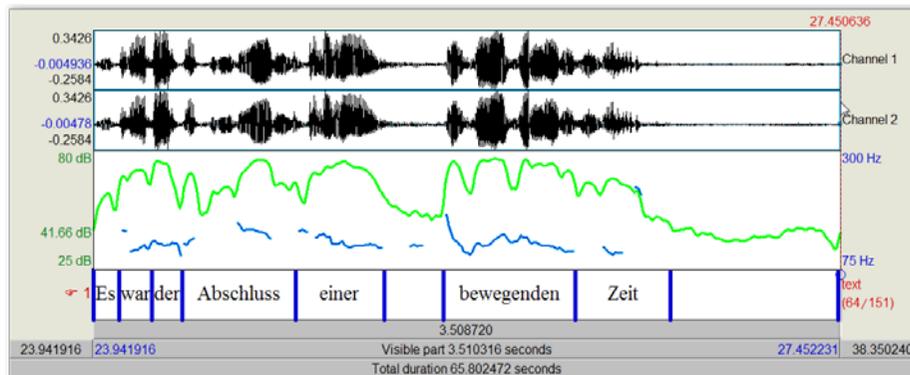
(3) ich erINnere mich noch HEUte

an den Klang der FREIheitsglocke,

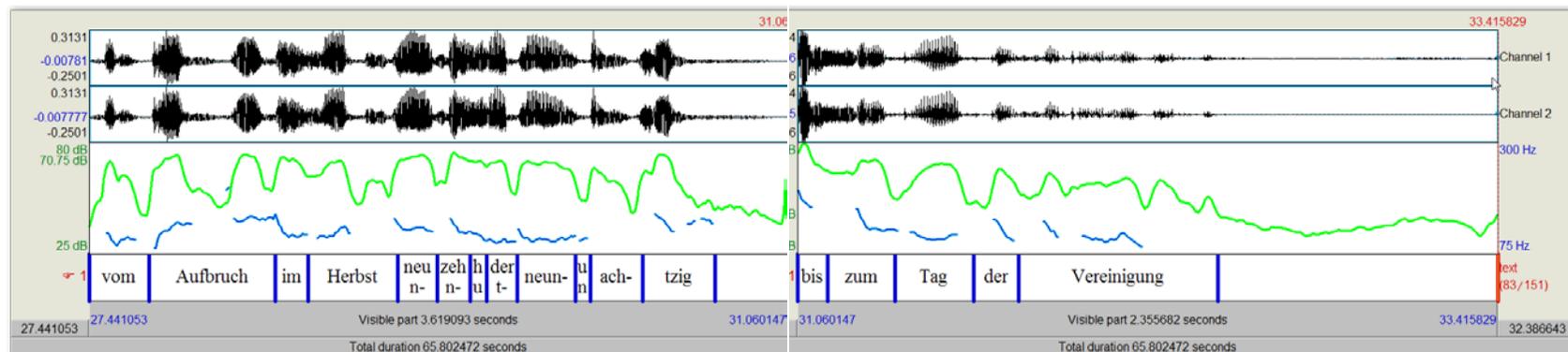


(4) als um MITternacht

die Fahne der EINheit aufgezogen wurde.

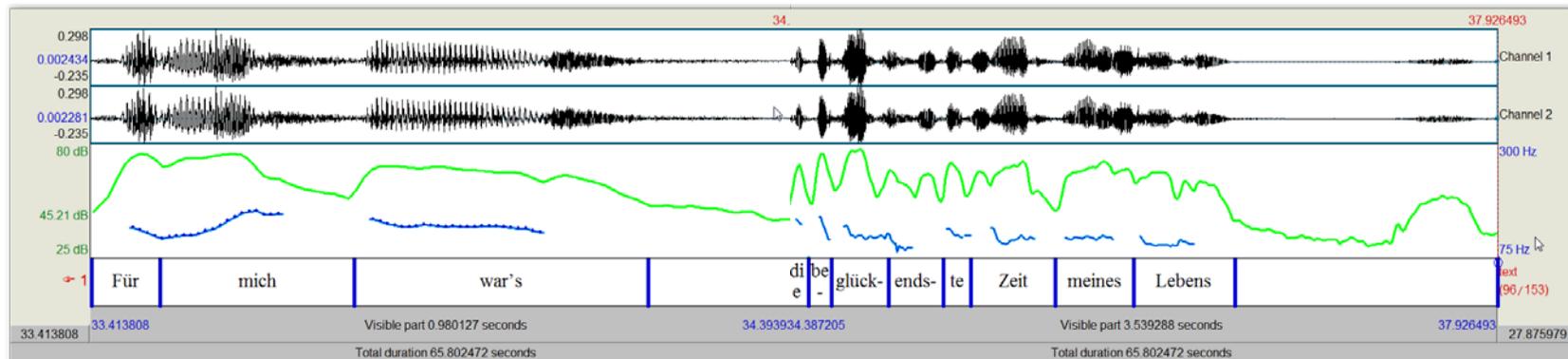


(5) Es war der ABschluss einer beWEgenden Zeit,



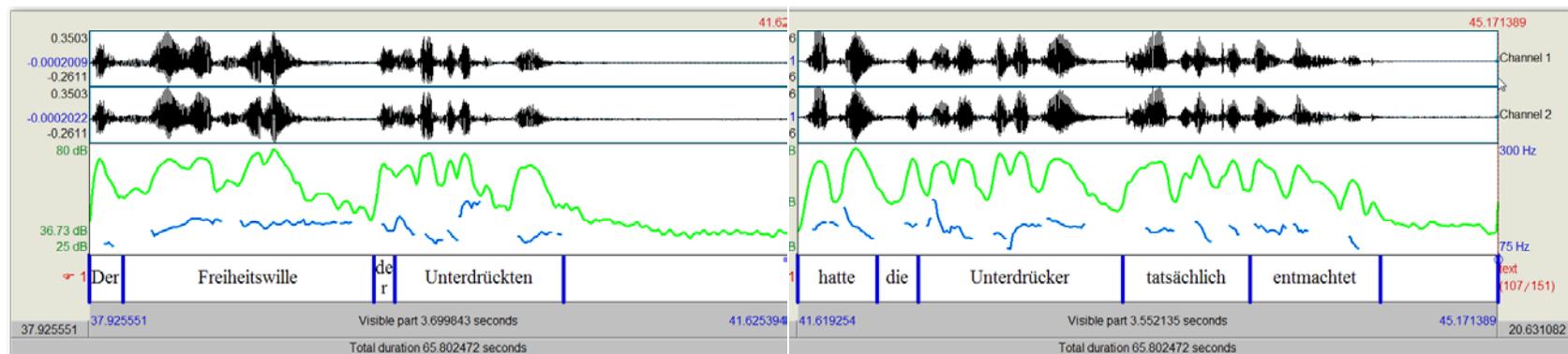
(6) vom AUFbruch im
Herbst neunzehnhundertneunundACHTzig

BIS zum Tag der VerEInigung –



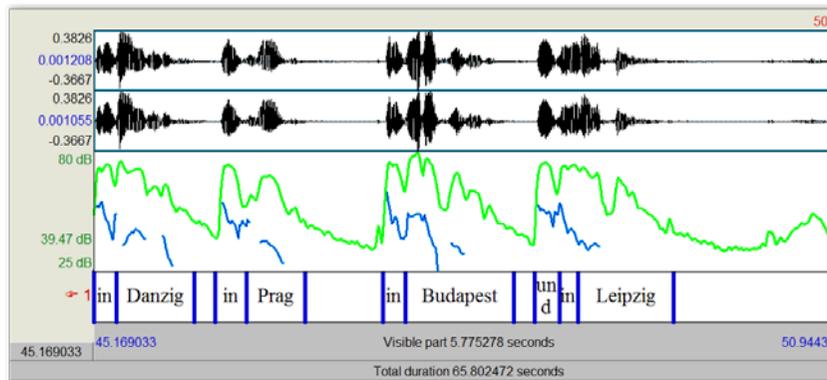
(7) für MICH war's

die beGLÜCKendste ZEIT meines Lebens.

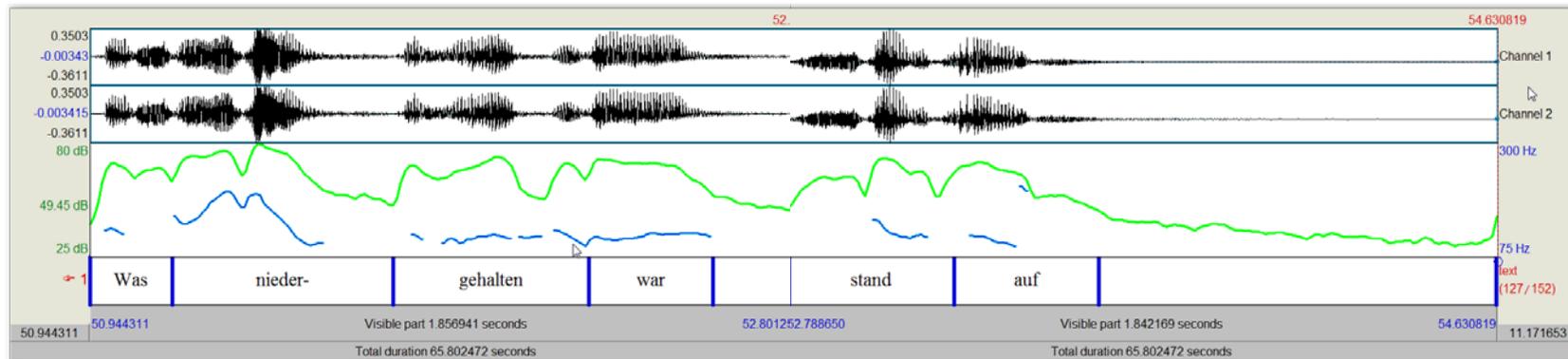


(8) Der FREIheitswille der UnterDRÜCKten

(9) HATte die UnterDRÜCKer TATsächlich entMACHtet

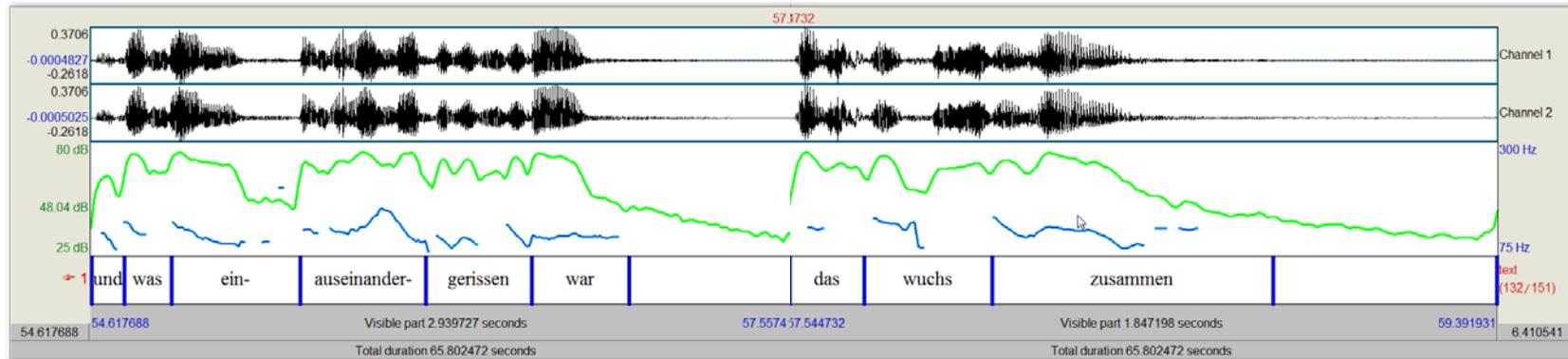


(10) in DANzig, in PRAG, in BUDapest und in LEIPzig.



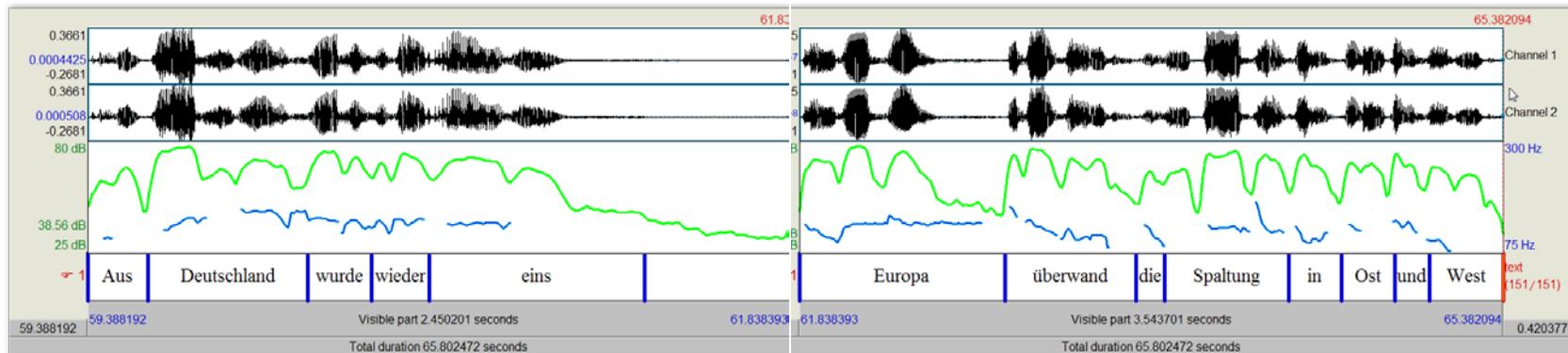
(11) Was NIEderhalten war

stand AUF.



(12) Und was auseinANdergerissen war,

das wuchs zuSAMmen.



(13) Aus DEUTSCHland wurde wieder eins.

(14) EuROpa überwand die SPALtung in Ost und West.

Anexo 5.7.2. Datos obtenidos en el ejercicio H1

		no val.																				
		tp1	tp2	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7	1.8	1.9	1.10	1.11	1.12	p1	p2	p3	p4	p5		
1	Liebe																				4	
	Landskute,		x		x	x		x			x	x	x	x			x	x	x	x	x	1
	liebe																					2
	Freunde		x		x	x		x										x	x		x	7
unseres																					2	
Landes,				x																x	3	
2	vor																					3
	dreundzwanzig		x																			2
	fahren				x	x		x			x	x	x	x			x	x	x	x	x	12
	stand																					1
	ich																					1
3	auf																					1
	den Stufen des		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13
	Reichstags-		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13
	gebäudes		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13
in Berlin		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13	
4	ich																					1
	ermüerte																					1
	nach		x																			1
	noch																					1
	heute		x																			1
5	an den Klang		x																			1
	der																					1
	Freiheitsglocke,		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	(als um)		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	Mitternacht		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
6	(die) fahne		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	der Einheit		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	aufgezogen				x																	2
	wurde.																					2
																						2
7	Es war																					1
	der Abschluss		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13
	einer		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13
	bewegenden		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	13
	Zeit,																					1
8	vom Aufbruch		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	14
	im Herbst				x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	14
	neunzehnhundert-																					1
	neunundachtzig		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	14
	bis		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	14
9	zum																					1
	Tag				x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
	der Vergangenheit -				x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
	für mich				x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
	war es?		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
10	die beglückendste		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
	Zeit		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
	meines				x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
	Lebens.		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	15
																						3
11	Der Freiheitswille																					1
	der Unterdrückten		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	10
	hatte		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	10
	die Unterdrückter		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	10
	tatsächlich		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	10
12	entmachter -																					1
	in Dänzig,		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	in Prag,		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	in Budapest		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11
	und		x		x	x		x		x	x	x	x				x	x			x	11

Anexo 5.7.3. Índices de aciertos en las propuestas de acento en el ejercicio H1

Acentos propuestos					
	total	acertados	sin acertar	aciertos	del total (40)
L2	38	26	12	68%	65%
L3	29	21	8	72%	53%
L4	22	16	6	73%	40%
L5	20	16	4	80%	40%
L6	13	10	3	77%	25%
L7	24	21	3	88%	53%
L8	25	19	6	76%	48%
L9	36	28	8	78%	70%
L10	21	15	6	71%	38%
L11	14	11	3	79%	28%
L12	20	16	4	80%	40%
P1	32	23	9	72%	58%
P2	25	17	8	68%	43%
P3	18	13	5	72%	33%
P4	26	17	9	65%	43%
P5	17	13	4	76%	33%

Anexo 5.7.4. Índices de aciertos en la percepción de acento en el ejercicio H1

Acentos percibidos					
	total	acertados	sin acertar	aciertos	de registrados (40)
L2	37	24	13	65%	60%
L3	39	30	9	77%	75%
L4	26	23	3	88%	58%
L5	20	19	1	95%	48%
L6	22	20	2	91%	50%
L7	21	18	3	86%	45%
L8	29	21	8	72%	53%
L9	27	20	7	74%	50%
L10	23	19	4	83%	48%
L11	15	13	2	87%	33%
L12	10	9	1	90%	23%
P1	20	18	2	90%	45%
P2	25	22	3	88%	55%
P3	15	14	1	93%	35%
P4	37	26	11	70%	65%
P5	20	15	5	75%	38%

Anexo 5.8. Resultados de la prueba H2

	L2	L3	L4	L5	L6	L7	L8	L9	L10	L11	L12	P1	P2	P3	P4	P5
1d	✓	✓	A	✓	A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	A	✓	✓
2a	C	✓	✓	C	A	✓	✓	C	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
3c	✓	✓	✓	✓	A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	B	✓	✓
4b	✓	✓	✓	✓	✓	✓	A	A	✓	✓	A	C	C	A	✓	✓
4f	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	E	✓	E	E	✓	✓
5c	✓	✓	A	✓	✓	✓	✓	✓	✓	A	✓	A	A	✓	A	✓
6c	0	✓	B	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
	5	7	4	6	4	7	6	5	7	6	5	5	4	3	6	7

Anexo 5.9. Resultados de la prueba H3

0 = sin respuesta; sin acertar

1 = acierto

H3 - Texto A (original)																					
	einreihen	Bundesrat	Hotspot	Aviatiker	erwähnte	famosen	die	jeweils	Globetrot	komfortab	Einkaufsm	Sicherheit	Gate	planbarer	schneller	offeriert	Sicherheit	Zürcherin	und	Zürcher	SUMME
L3	1	1	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	14
L5	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	8
L6	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	12
L8	0	1	0	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	9
L10	0	1	0	0	0	0	1	0	1	1	1	0	0	0	1	0	0	1	1	1	9
L12	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	11
P1	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	5
P4	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	16
P5	1	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	13

H3 - Texto A (estándar)																					
	einreihen	Bundesrat	Hotspot	Aviatiker	erwähnte	famosen	die	jeweils	Globetrot	komfortab	Einkaufsm	Sicherheit	Gate	planbarer	schneller	offeriert	Sicherheit	Zürcherin	und	Zürcher	SUMME
L1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	10
L2	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	10
L4	1	1	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	1	1	12
L7	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	12
L9	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	12
L11	1	1	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	0	1	0	1	1	1	1	15
P2	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	1	1	1	8
P3	1	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	12

H3 - Texto B (original)																						
	ACI	Ferienflug	Porto	Ranking	Exportland	aller	Güter	Luftfracht	Passagiere	vor	Augen	Arbeitsplatz	Heimat	Ungetüm	Zankapfel	Schutz	Einschränkung	Emotion	pur	Stirn	SUMME	
L1	1	0	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	14
L2	1	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	10
L4	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	16
L7	0	0	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	1	1	1	1	12
L9	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	15
L11	0	1	1	1	0	1	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	1	14
P2	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	0	1	1	1	1	12
P3	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	0	0	0	12

H3 - Texto B (estándar)																						
	ACI	Ferienflughafen	Porto	Ranking	Exportland	aller	Güter	Luftfracht	Passagiere	vor	Augen	Arbeitsplatz	Heimat	Ungetüm	Zankapfel	Schutz	Einschränkung	Emotion	pur	Stirn	SUMME	
L3	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	12
L5	0	1	0	1	1	1	0	0	1	1	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	13
L6	0	0	0	1	0	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	0	0	11
L8	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	1	1	1	1	1	1	9
L10	1	1	0	0	1	1	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	14
L12	0	0	0	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	13
P1	0	1	1	1	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	0	0	8
P4	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	17
P5	1	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	0	1	1	17