

LA ENSEÑANZA DE LA FONÉTICA ESPAÑOLA

A HABLANTES DE ESCOCIA E IRLANDA DEL NORTE

Alfredo Herrero de Haro

Cadbury College

ahh en cadcol ac uk

M.^a Antonieta Andión Herrero

Universidad Nacional de Educación a Distancia

maandion en flog uned es

Resumen

Este artículo trata una de las áreas más olvidadas en ELE: la enseñanza de la pronunciación. La distancia fonético-fonológica entre la L1 y la L2 de los aprendices es un factor de gran relevancia a la hora de dominar los sonidos de la lengua extranjera; sin embargo, es la distancia fonético-fonológica entre la región dialectal en L1 (RD1) y la L2 del hablante la que influirá más en este aprendizaje. Tras comparar particularidades lingüísticas del inglés en general, y del dialecto escocés y norirlandés en particular, con las del español castellano, y analizar la interlengua de estudiantes de español de Escocia e Irlanda del Norte, se pueden ver las transferencias positivas y negativas en el campo fonético-fonológico. Se presenta una lista de las interferencias que deben ser corregidas y se aportan ejercicios basados en fonética combinatoria para corregir las interferencias de los hablantes de esta región dialectal del Reino Unido.

Palabras clave: variedad dialectal, interlengua, transferencia positiva, interferencia.

Herrero de Haro, Alfredo, y Ma Antonieta Andión Herrero. 2011.

La enseñanza de la fonética el español a hablantes de Escocia e Irlanda del Norte

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación 47, 28-64.

<http://www.ucm.es/info/circulo/no47/herrero.pdf>

© 2011 Alfredo Herrero de Haro y M^a Antonieta Andión Herrero

Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación (clac)

Universidad Complutense de Madrid. ISSN 1576-4737. <http://www.ucm.es/info/circulo>

Abstract

Teaching Spanish phonetics to Scottish and Northern Irish speakers.

This paper deals with one of the most frequently forgotten areas in the teaching of Spanish as a foreign language: pronunciation. The phonetic/phonological distance between the L1 and the L2 of the learners is of paramount importance to master the sounds of the L2; however, it is the phonetic/phonological distance between the dialectal region of the speaker's L1 (DR1) and the L2 of the speaker that will have the biggest influence in this learning process. After comparing linguistic peculiarities of the English language in general, and of the Scottish and Northern Irish variety in particular, with those of Castilian Spanish, we proceed to analyse the interlanguage of students of Spanish from Scotland and Northern Ireland. This enables us to understand the positive and negative transferences and assist us in creating a catalogue of the interferences to be corrected. Finally, to eliminate the interferences present in speakers of this regional variety of British English, we present a list of exercises based on coarticulatory processes.

Key words: regional variety, interlanguage, positive transference, interference.

Índice

Resumen	28
Abstract	29
1. Introducción	30
1.1. Interferencias propias del contacto de lenguas	30
1.2. La enseñanza de ELE en el Reino Unido	33
2. La lengua inglesa en el Reino Unido	35
3. El sistema fonético del español y el inglés, similitudes y diferencias. Escocia e Irlanda del Norte	38
3.1. Norma castellana e inglés received pronunciation	38
3.2. Dialecto de Escocia e Irlanda del Norte: Características fonéticas y connotaciones sociolingüísticas	40
4. Metodología, procedimiento de trabajo y presentación de datos	44
5. Comentarios de los datos. Los acentos de E1, E2 y E3	46
6. Orientaciones para la enseñanza	47
6.1. Fenómenos relevantes	47
6.2. Propuesta de ejercicios	49
7. Conclusiones	59
Bibliografía	60

1. Introducción

1.1. Interferencias propias del contacto de lenguas

Es un hecho probado que nuestra manera particular de hablar ofrece numerosos datos sobre nosotros, como, por ejemplo: la región de procedencia, el nivel cultural, la edad o la clase social. De hecho, si prestamos una mínima atención al habla de una persona, podemos crear su perfil sociolingüístico y, sobre todo, hacer una identificación dialectal de ella. Esta asignación dialectal de un hablante la hacemos comparando sus particularidades lingüísticas con la idea que tenemos de la variedad dialectal a la que pensamos que puede pertenecer. Aún más, con cierta pericia auditiva podemos descubrir características particulares de distintos dialectos cuando escuchamos a una persona que ha vivido en distintas regiones dialectales.

Nuestro acento ofrece muchas más claves sobre nosotros mismos de las que creemos, o de las que a veces nos gustaría, y no podemos escapar de él —ni deberíamos querer hacerlo hasta donde está garantizada la inteligibilidad—. Así, un norirlandés y un inglés presentan un acento distinto cuando hablan español, ya que al aprender nuestra lengua acceden a los sonidos a través del filtro particular de sus primeras lenguas. Al hablar español, entonces, muestran características propias de sus acentos particulares en inglés. Pero podemos matizar aún más: un hablante de Londres tendrá un acento distinto a uno de Manchester, ya que también aflorarán las características de sus acentos regionales ingleses¹.

Sabemos, y así lo afirman distintos autores, que el contacto de lenguas causa transferencias mutuas porque “las situaciones plurilingües no son nunca estables, siempre habrá un tipo de sustitución” (Appel y Muysken 1987: 60). Por su parte, Faerch y Kasper (1983:120) llaman la atención sobre que “el conocimiento de más de un idioma implica un cierto nivel de interacción entre y dentro de los idiomas

¹ Nos referimos a los casos en que no usen el Received Pronunciation o RP. Wells (1982: 117) explica que el RP es un sociolecto perteneciente a las capas más altas de la sociedad británica. Es el acento que goza de un mayor prestigio en el Reino Unido, y aunque geográficamente se asocia con Inglaterra, resulta imposible reconocer la región dialectal de origen de sus usuarios. Volveremos sobre él más adelante.

involucrados. Esta interacción puede incluir interferencia², traducción, interpretación y transferencia, y puede representar problemas o soluciones a la persona bilingüe o multilingüe". Asimismo, Moreno (2002: 25) explica que "en la producción de la L2, por ejemplo, se observa una infinidad de transferencias desde la L1, que también dependen de la lengua de origen y de su distancia lingüística respecto a la lengua meta"³. También se refiere Moreno a que "las investigaciones demuestran que las diferencias entre aprendientes de una lengua extranjera originadas en factores lingüísticos suelen ser mayores que las provocadas por el nivel de dominio de la lengua o la etnia del interlocutor" (Moreno 2002: 45). Nosotros hemos profundizado precisamente en este punto: hasta dónde las diferencias lingüísticas entre distintas variedades dialectales del inglés originan diferenciación en el dominio fonético del español entre los hablantes de las Islas británicas.

Nuestra experiencia docente nos aporta pistas, dudas y certezas; a ellas hemos querido responder en este estudio. Una de las evidentes es constatar que la enseñanza de la destreza oral a aprendices de lenguas extranjeras se ha dirigido a un público general, que no representa de manera realista a estos potenciales destinatarios. Así, podemos encontrar manuales de ELE dirigidos a anglohablantes, lusohablantes o francófonos, que pretenden enseñar actividades comunicativas o destrezas orales ignorando si su público es portugués o brasileño, británico o estadounidense⁴, francés o quebequés.

Bastaría con hojear cualquier manual de fonética española para estudiantes británicos para darse cuenta de que están dirigidos a un público que habla el RP. El hecho sorprende si solamente el 3% del Reino Unido habla RP (Hughes y Trudgill 1979 y 2001)⁵. ¿Suponen estos métodos de enseñanza que todos los británicos tienen un

² Como señala Weinreich (1968:21): "no todos los tipos de interferencia serán propensos a entorpecer la comunicación, incluso cuando se encuentren en el mismo contexto", sin embargo, sí delatarán e intensificarán un acento no nativo. [Traducción de los autores].

³ Los dos factores planteados por Moreno resultan importantes, pero en el caso de la investigación que nos ocupa no trataremos con la distancia lingüística entre distintas lenguas y el español, sino con la distancia lingüística de una variedad dialectal del inglés y el español.

⁴ Incluso en su conocida obra *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes anglo-americanos*, Quilis se centra en el acento estándar norteamericano, sin tratar acentos regionales como pueda ser el de Nueva Inglaterra o el de los estados del sur de los EE.UU.

⁵ El planteamiento inicial lo hacen Hughes y Trudgill (1979: 3) y en 2001 Trudgill actualiza los datos y mantiene ese mismo porcentaje.

accento neutro? Parece que sí, pero ¿qué pasa, entonces, con el otro 97% de la población británica?, ¿son válidas estas obras para ellos? ¿Resolver la problemática dialectal quedaría en las manos —más o menos— expertas del profesor? En auxilio de quienes realizan la tarea docente están dirigidas estas líneas, específicamente a quienes enseñan a escoceses y norirlandeses.

El trabajo que presentamos, cuyos resultados particulares forman parte de una investigación más abarcadora sobre adquisición de la fonética del español en estudiantes de distintas regiones dialectales del Reino Unido e Irlanda, se refiere precisamente al estudio de las interferencias lingüísticas propias de una situación de contacto entre dos lenguas, motivada por la enseñanza del español como lengua extranjera en Escocia e Irlanda del Norte, y a la identificación de las características dialectales particulares de estos hablantes⁶. Este estudio nos ha permitido elaborar una lista con las transferencias positivas y negativas que suelan ser comunes a los estudiantes de estas regiones dialectales y proponer procedimientos de enseñanza fonética que responden a las necesidades de estos hablantes, teniendo en cuenta la variabilidad a la que se somete el inglés en su región dialectal.

La situación de contacto de lenguas que tratamos en este trabajo es también especialmente interesante, pues resulta distinta de la que se da en otras regiones del mundo anglosajón. A diferencia de lo que sucede en los Estados Unidos, por ejemplo, donde un aprendiz tiene muchas posibilidades de adquirir el español mediante inmersión lingüística social y familiar, la situación particular de esta parte de las Islas británicas se da sólo en un contexto formal de clase. El ambiente es, evidentemente, más restringido, y aunque los estudiantes hayan visitado un país de habla española durante estancias cortas, no cuentan con el apoyo de la inmersión; por ello hemos preferido usar en este trabajo el término *lengua extranjera* o *LE*. Parece, entonces, conveniente dedicar un primer espacio a explicar por una parte cómo se desarrolla la enseñanza del español en el Reino Unido, y por otra, a presentar la complejidad del inglés hablado en este país.

⁶ La isla de Gran Bretaña se divide en distintas áreas dialectales, propuestas por Hughes y Trudgill (1988). Estas representan los distintos acentos y dialectos del Reino Unido, y entre ellas, se encuentra la de Escocia e Irlanda del Norte.

1.2. La enseñanza de ELE en el Reino Unido

La enseñanza del español como lengua extranjera en el Reino Unido está en un momento crucial y, aunque esta ha sido tradicionalmente la tercera lengua extranjera estudiada en institutos y universidades, en los últimos años la balanza se ha inclinado notablemente a favor de la lengua de Cervantes. Hay que reconocer que el francés sigue siendo la primera lengua extranjera estudiada en el Reino Unido, pero el español ya es la segunda, y el número de estudiantes sigue subiendo de año en año; de hecho, se cree que pueda alcanzar al francés, e incluso superarlo. Por otro lado, el alemán está en declive: el número de estudiantes baja cada año de manera considerable y algunos departamentos se han visto obligados a excluirlo de sus ofertas educativas, lo que está llevando a muchos profesores de alemán a reciclarse hacia el español como alternativa profesional⁷.

¿Qué datos verifican estas tendencias? En el Reino Unido, al acabar el periodo de educación secundaria obligatoria a los 16 años, los estudiantes se examinan de GCSE (General Certificate of Secondary Education), pruebas de carácter nacional de todas las asignaturas elegidas por los alumnos para ese curso⁸. Desde el 2001, disminuye el número de estudiantes que se examina de francés y alemán en GCSE, mientras que el de español aumenta cada año. Según un estudio de la BBC, hasta junio del 2004 el número de estudiantes que se examinaron de francés en GCSE había disminuido en un 3,9% respecto al año anterior, y el de estudiantes de alemán, en un 2,9%; mientras que el de español aumentó en un 4,5% en el 2004. En ese año, el número de estudiantes que se examinaron de francés fue 289 756, el de alemán 116 347, y el de español 53 539, mientras que en el 2008⁹ esas cifras fueron 203 498, 76 695 y 67 092, respectivamente. En cuanto a las cifras del 2007, esto supuso un descenso del 6.8% en francés, del 5.4% en alemán, y un aumento del 4.9% en español.

⁷ El alemán es el principal afectado por los cambios que ha habido en el Reino Unido en los últimos años respecto al estudio de lenguas extranjeras. Cada vez más institutos se ven obligados a cerrar su departamento de Alemán y muchos profesores que han enseñado este idioma durante años se encuentran sin alumnos, por lo que los institutos les están costeando cursos de español con el fin de ofrecerles una alternativa de futuro y poder afrontar la demanda creciente del español.

⁸ Las GCSE son el equivalente a las pruebas de Selectividad en España. Los estudiantes las realizan al acabar el equivalente británico a cuarto curso de la ESO.

⁹ Último año para el que tenemos datos sobre el país entero.

En el 2004, el gobierno británico decidió que el estudio de una lengua extranjera en la GCSE ya no sería obligatorio y, desde entonces, la situación se ha complicado. Uno de cada tres institutos mantiene los idiomas extranjeros como obligatorios hasta la GCSE, pero el número de estudiantes que se examina de idiomas extranjeros en este nivel ha bajado desde entonces (para el caso del español, el descenso ha sido menor que para el francés y el alemán). Este año el Gobierno ha decidido introducir el estudio de lenguas extranjeras a partir de los 7 años en todos los colegios de Primaria del país, con fecha de implantación del pasado septiembre. Como se esperaba, los idiomas que más se están introduciendo en los colegios son el francés y el español, dejando al alemán en una situación de clara desventaja. Nuestra lengua es la gran beneficiada por esta situación, ya que ha vivido un aumento de estudiantes en todos los niveles.

En el ámbito del profesorado, la demanda de docentes que puedan enseñar español es cada vez mayor. En los colegios los profesores también tienen que aprender español con el fin de enseñarlo en unos años, aunque sea a un nivel muy básico. Y al igual que sus colegas de Primaria, los profesores de Educación secundaria se apuntan a nuestra lengua para sobrevivir en el mundo laboral. Además, muchos estudiantes universitarios demandan un componente amplio de español en carreras que tradicionalmente no lo incluían, como puede ser Económicas o Derecho.

¿Qué puede estar motivando este interés creciente de los estudiantes por el español? Las razones pueden ser varias, pero destacaríamos la importancia que el español está teniendo en los Estados Unidos de América, y la popularidad de España y otros países hispánicos como principal destino turístico para los habitantes de las Islas británicas. No hay que olvidar que muchos británicos e irlandeses se compran una segunda vivienda en España o quieren jubilarse en el país del sol. La marca país cumple su función impulsando el prestigio de la lengua. Y esto ha creado muchas expectativas hacia situaciones muy diversas en usuarios potenciales (estudiantes de español), desde la necesidad de tener un conocimiento básico de la lengua que necesitarán durante unas vacaciones en España, hasta el deseo de integrarse lingüísticamente en su nuevo país de residencia.

2. La lengua inglesa en el Reino Unido

El inglés hablado en el Reino Unido e Irlanda y sus diferentes dialectos han sido objeto de numerosos estudios —los últimos en mayor o en menor medida— donde han quedado expuestos los mecanismos lingüísticos y sociolingüísticos que participan en cada dialecto particular y en el conjunto total de variedades de las Islas británicas¹⁰. De entre todos los fenómenos lingüísticos a los que está sujeta la lengua inglesa, nos centraremos solamente aquí en los que se refieren al nivel fónico, ya que es el que presenta una mayor riqueza e interés para el aprendizaje de lenguas extranjeras¹¹ y en el que basamos nuestra propuesta de procedimiento de enseñanza.

Los acentos en las Islas británicas presentan una mayor variabilidad que en España, y debemos tener en cuenta que, fonéticamente, el inglés es una lengua más compleja que el español: mientras que la norma española presenta cinco fonemas vocálicos, la del inglés presenta doce, y mientras que el español tiene diecinueve fonemas consonánticos, el inglés tiene 22, lo que puede darnos una idea de la mayor variabilidad que pueden presentar los distintos acentos del inglés.

Otra característica interesante es que la entonación cobra un papel menos importante en los acentos del inglés que en los del español: en español la entonación es relevante a la hora de localizar la región dialectal de origen de un hablante; por el contrario, en inglés son los rasgos segmentales los que dan la clave para su localización. Esto no significa que todos los hablantes de la lengua inglesa tengan el mismo patrón de entonación, ni que no existan entonaciones propias de distintas zonas geográficas, sino que, a la hora de identificar dialectalmente a un hablante, no son tan determinantes los rasgos suprasegmentales de la lengua.

De manera general, los acentos en las Islas británicas se clasifican en: escocés, irlandés, galés, y sur y norte de Inglaterra. En el mapa puede verse su localización¹².

¹⁰ A este conjunto nos referiremos de aquí en adelante como “inglés británico”.

¹¹ Los fenómenos que afectan al nivel fónico son los causantes del “acento extranjero”. Al respecto afirma Cortés Moreno (1999: 531-535): “Es en el nivel fónico donde resulta más evidente la interferencia de la L1 en la LE. Fruto de esa interferencia es el acento extranjero, esto es, aquellos rasgos fónicos en que difieren los aprendientes extranjeros de los hablantes nativos”.

¹² Al tener el acento de Irlanda del Norte menos características en común con el del sur de Irlanda que con el escocés, nosotros lo trataremos en el mismo apartado que este último, al igual que hicieron Hughes y Trudgill y otros autores después de ellos, como John Wells.

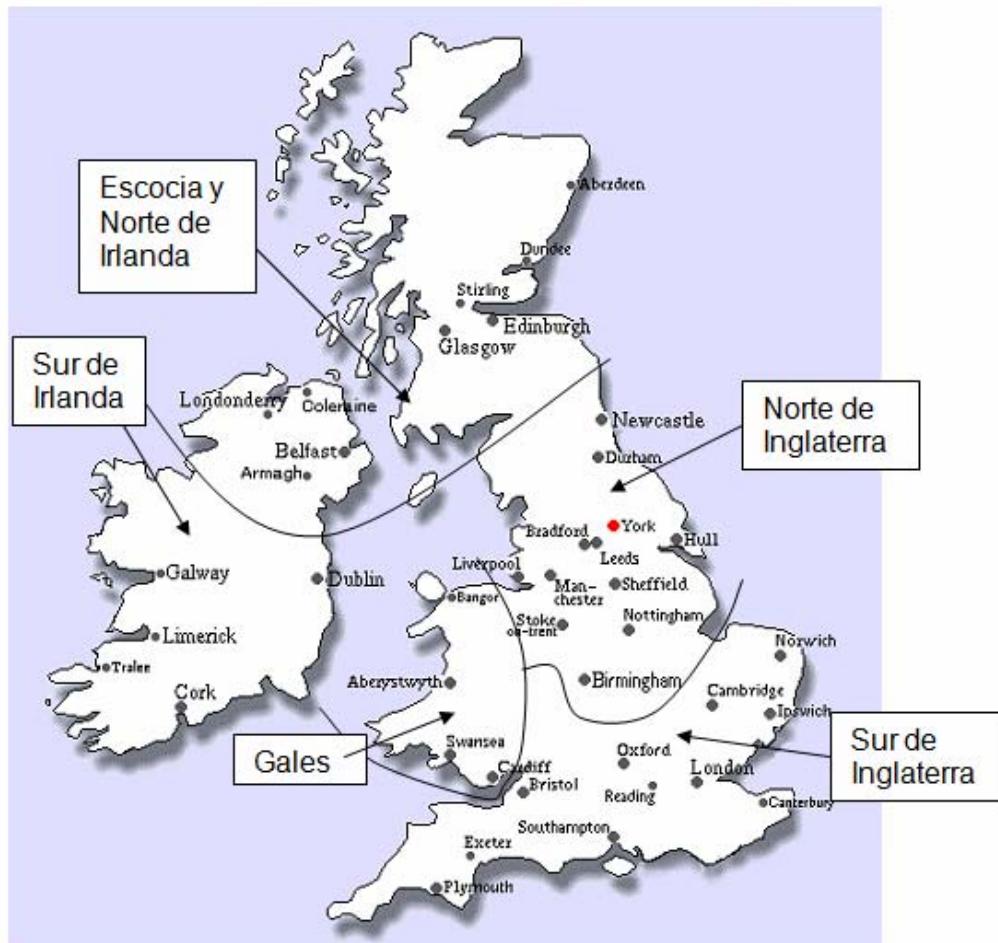


Figura 1. Mapa de zonas dialectales (adaptado del de Hughes y Trudgill, 1987: 38)

Aparte de esos cinco acentos regionales principales, existe un acento en inglés para el que no tenemos equivalente en español: ya hemos mencionado el llamado RP, siglas de *Received Pronunciation*¹³. El RP se ha mantenido como el acento del estrato más alto de la sociedad inglesa, y se perpetúa principalmente gracias a educación privada y elitista. A diferencia de otros acentos con prestigio en otras lenguas, este no pertenece a ninguna zona geográfica, aunque originariamente se formó en Londres y sus alrededores. En inglés, resulta imposible localizar la región dialectal de origen de un hablante si utiliza el RP. Pese a su escaso uso en la población inglesa¹⁴, es el que tradicionalmente se escucha a los presentadores de televisión de la BBC y el que se

¹³ *Received* significa ‘recibido’, y quiere decir lo mismo que en la Inglaterra del siglo XIX, ‘aceptado en la mejor sociedad’ (Hughes y Trudgill, 1979: 2).

¹⁴ Según Trudgill (1979: 3), solamente el 3% de la población inglesa lo habla. Véase también nota 4.

enseña a la mayoría de los extranjeros. Su valor modélico se explica porque se considera de más prestigio, se entiende más fácilmente y se ha descrito con mucha más profundidad. Estamos por tanto ante un *sociolecto*.

Para representar la interdependencia de lo geolingüístico y lo sociolingüístico en las comunidades anglosajonas, Moreno recurre a la conocida pirámide de Trudgill (1974: 41, Figura 2), en la que encontramos, en el vértice superior, la variedad RP de la clase alta (sin influencia dialectal).

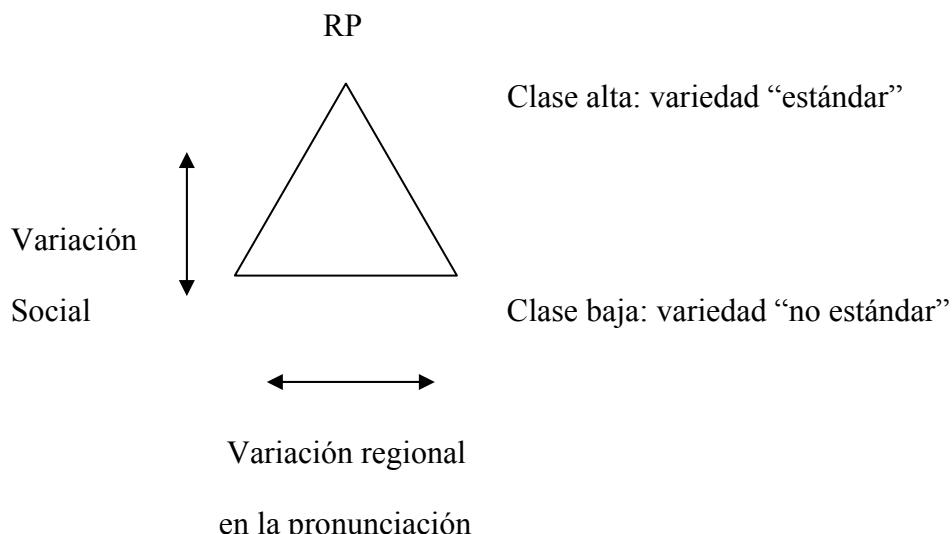


Figura 2. Variación social y regional del inglés

Moreno (2005: 55) explica así la pirámide de Trudgill:

Entre los hablantes de clase baja, donde se localiza un uso poco prestigioso del inglés, se recogen muestras de las diferentes variedades regionales de un territorio, mientras que en la clase alta está generalizado el empleo de la variedad del inglés llamada *estándar*, que varía muy poco entre las comunidades de un mismo país [...] cuanto más bajo es el estrato social de los hablantes, más posibilidades hay de reconocer claramente su procedencia geolingüística; la identificación no se produce con facilidad cuando los hablantes pertenecen a las clases más elevadas. Debemos añadir que además de la clase social, hay otra variable que debemos tener en cuenta en cuanto a la variabilidad de los acentos en inglés y es la edad.

3. El sistema fonético del español y el inglés, similitudes y diferencias. Escocia e Irlanda del Norte

3.1. Norma castellana e inglés received pronunciation

Para entender bien la superposición y sustitución de sonidos entre el inglés y el español por una parte, y entre el español y los acentos escocés y norirlandés por otra, conviene que hagamos una presentación detallada de los fonemas y principales alófonos de las dos lenguas (español-norma castellana e inglés-RP), y luego del dialecto de Escocia e Irlanda del Norte.

Con el fin de alcanzar una mayor claridad en la exposición, procederemos inicialmente a presentar una comparación entre los fonemas y principales alófonos del español castellano y el RP, para más tarde estudiar el dialecto de Escocia e Irlanda del Norte como variedades de este inglés normativo. Para la norma castellana mantenemos sus 19 fonemas consonánticos. Además de ellos, tendremos en cuenta cuatro alófonos que, a pesar de no ocasionar interferencia alguna en la comunicación ni menguar la inteligibilidad del hablante extranjero, asistirán al estudiante a la hora de alcanzar una pronunciación castellana más natural y alejada de las interferencias de su lengua materna. Esto son: [β], [ð], [γ] y [ŋ].

En la comparación de los sistemas fonéticos del español castellano y del RP que presentamos en la siguiente tabla, incluimos ejemplos de palabras que contienen los distintos fonemas y alófonos en ambas lenguas¹⁵.

Fonema	Existe en español	Ejemplo	Existe en RP	Ejemplo	Existe en E	Ejemplo
/p/	+	<i>por</i>	+	<i>pack</i>	+	<i>pack</i>
/b/	+	<i>barco</i>	+	<i>back</i>	+	<i>back</i>
/t/	+	<i>té</i>	+	<i>tea</i>	+	<i>tea</i>
/d/	+	<i>dar</i>	+	<i>dot</i>	+	<i>dot</i>
/k/	+	<i>casa</i>	+	<i>cat</i>	+	<i>cat</i>
/g/	+	<i>gota</i>	+	<i>go</i>	+	<i>go</i>
/m/	+	<i>mar</i>	+	<i>meat</i>	+	<i>meat</i>
/n/	+	<i>no</i>	+	<i>no</i>	+	<i>no</i>
/ŋ/	+	<i>año</i>	-		-	

¹⁵ Las pequeñas diferencias en cuanto al grado de aspiración, fricativización o posición de la lengua no han sido tomadas en cuenta en estas tablas, pero sí en el análisis de muestras e interferencias.

[ŋ]	alófono de /n/	<i>banco</i>	+	<i>sing</i>	+	<i>sing</i>
[β]	alófono de /b/	<i>haba</i>	-		-	
/f/	+	<i>finca</i>	+	<i>far</i>	+	<i>far</i>
/v/	-		+	<i>van</i>	+	<i>van</i>
/θ/	+	<i>zorro</i>	+	<i>think</i>	+	<i>think</i>
[ð]	alófono de /d/	<i>nada</i>	fonema +	<i>they</i>	fonema +	<i>they</i>
/s/	+	<i>ser</i>	+	<i>so</i>	+	<i>So</i>
/z/	alófono de /s/	<i>desde</i>	+	<i>zoo</i>	+	<i>zoo</i>
/ʃ/	-		+	<i>she</i>	+	<i>She</i>
/ʒ/	-		+	<i>vision</i>	+	<i>visión</i>
/j/	+	<i>yo</i>	-		-	
/χ/	+	<i>jota</i>	-		-	
[ɣ]	alófono de /g/	<i>agua</i>	-		-	
/h/	-		+	<i>he</i>	+	<i>he</i>
/tʃ/	+	<i>charco</i>	+	<i>chair</i>	+	<i>chair</i>
/dʒ/	-		+	<i>Jack</i>	+	<i>Jack</i>
/l/	+	<i>loco</i>	+	<i>lake</i>	-	
[ɫ]	-		alófono de /l/	<i>hell</i>	+	<i>hell, lake</i>
/ʎ/	+	<i>pollo</i>	-		-	
/ɾ/	+	<i>caro</i>	+	<i>arise</i>	-	
/r/ ¹⁶	+	<i>carro</i>	-		+	<i>car</i>
[?] [17]	-		ante vocal inicial +	<i>ago</i>	alófono de /t/	<i>Scotland</i>

Tabla 1: Fonemas y alófonos consonánticos en ambas lenguas y en el dialecto de Escocia e Irlanda de Norte (E)¹⁷

Fonema	Existe en español	Ejemplo	Existe en RP	Ejemplo	Existe en E	Ejemplo
/j/	+	<i>hiena</i>	+	<i>yes</i>	+	<i>yes</i>
/í/	+	<i>sí</i>	+	<i>happy</i>	+	<i>happy, see</i>
/í:/	-		+	<i>see</i>	-	
/u/	+	<i>su</i>	+	<i>actual</i>	+	<i>actual, too, put</i>

¹⁶ La vibrante múltiple es más típica de Escocia, mientras que en Irlanda del Norte [ɫ] suele ser más común.

¹⁷ Tablas elaboradas a partir de los datos proporcionados en Wells (1982b).

/u:/	-		+	<i>too</i>	-	
/w/	+	<i>huevo</i>	+	<i>west</i>	+	<i>west</i>
/ɪ/	-		+	<i>sit</i>	+	<i>sit</i>
/ʊ/	-		+	<i>put</i>	-	
/e/	+	<i>pez</i>	+	<i>bed</i>	+	<i>bed, bird, say</i>
/o/	+	<i>no</i>	-		+	<i>go</i>
/ə/	-		+	<i>aside</i>	+	<i>aside</i>
/ɜ:/	-		+	<i>bird</i>	-	
/ʌ/	-		+	<i>cup</i>	+	<i>cup</i>
/ɔ:/	-		+	<i>horse</i>	-	
/ɔ/	-		-		+	<i>horse, dog</i>
/æ/	-		+	<i>cat</i>	-	
/ɑ/	+	<i>ya</i>	-		+	<i>cat, park</i>
/a:/	-		+	<i>park</i>	-	
/ɒ/	-		+	<i>dog</i>	-	

Tabla 2: Vocales y semiconsonantes en ambas lenguas y dialectos

Las tablas nos muestran las similitudes y diferencias entre el español castellano, el RP y el dialecto de Escocia e Irlanda del Norte: Podemos observar cómo el sistema vocálico del español se asemeja más al de la variedad dialectal escocesa y norirlandesa que al del RP: notamos la existencia de una vibrante múltiple y una velar fricativa sorda en este dialecto, lo que se materializará en transferencias positivas en la interlengua de los aprendices.

3.2. Dialecto de Escocia e Irlanda del Norte: Características fonéticas y connotaciones sociolingüísticas

El área de extensión del dialecto de Irlanda del Norte coincide aproximadamente con el límite territorial de esta región, aunque notamos que cuanto más al oeste y más al sur nos desplazamos, la variedad dialectal tiende a tener más características en común con el dialecto de la República de Irlanda. Es en la parte más septentrional de Irlanda del Norte donde el acento es mucho más parecido al de Escocia, de donde vinieron un gran número de pobladores al norte de Irlanda.

Escocia fue independiente hasta el 1707, y en el censo del 2001 se registró una población de 5 062 011 habitantes. En Escocia encontramos dos idiomas, el gaélico y el inglés, aunque también se habla *scots*¹⁸. El gaélico era propio de las partes del oeste y del norte y su influencia se hace sentir en el habla de las tierras altas de Escocia. El acento escocés suave tiene un gran prestigio y es en Inverness, ciudad en el norte de Escocia, donde se suele situar el acento “más claro” de Gran Bretaña.

El gaélico escocés se encuentra en una posición más vulnerable que el galés o el irlandés. Para propiciar su preservación el Gobierno escocés ha desarrollado distintos proyectos, aunque es discutible si las medidas tomadas están dando los resultados esperados¹⁹. El Scottish Funding Council, organización que distribuye fondos a institutos y universidades para proyectos considerados prioritarios por el Gobierno

escocés, llevó a cabo en el 2005 una investigación sobre la competencia en gaélico de los escoceses. Veamos algunos datos: el número de hablantes de gaélico en 1891 era de 254 415. Esta cifra bajó a 69 510 según el censo de 1991, y a 58 552 en el 2001, lo que supuso un descenso del 16% en una década. En la actualidad, tan sólo tres de las treinta y dos autoridades locales en las que se divide Escocia tienen más del 2% de hablantes de gaélico y solamente siete de las veintiuna universidades escocesas ofrecen cursos de esta lengua. La figura 3 muestra el porcentaje estimado de hablantes en

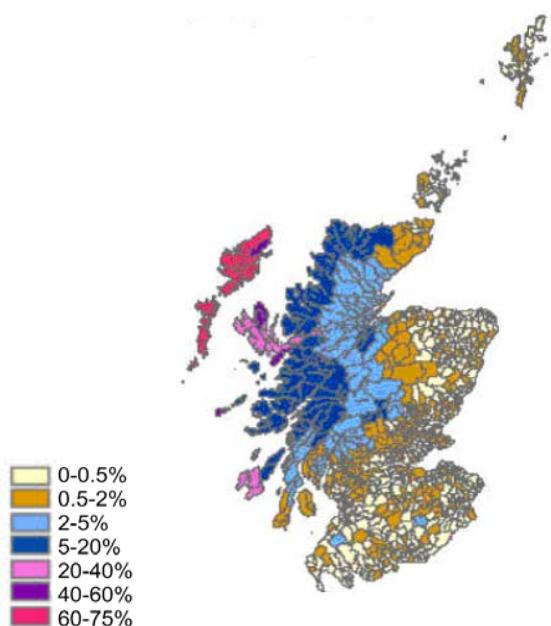


Figura 3. Mapa sobre la proporción de hablantes de gaélico mayores de 3 años (Informe, Scottish Funding Council)

¹⁸ El *scots* es un dialecto con influencias del inglés antiguo del norte de Inglaterra y con elementos escandinavos y normandos.

¹⁹ Por su parte, los gobiernos de Gales y de la República de Irlanda han puesto en práctica medidas en las escuelas que han aumentado notablemente el número de hablantes de sus respectivas lenguas, aunque en Escocia no se han alcanzado los mismos resultados.

las distintas partes de Escocia²⁰.

En Irlanda del Norte nos encontramos una población de 1 720 000, de la que el 53% se considera protestante y el 44% católica. Irlanda del Norte ocupa una sexta parte de la Isla de Irlanda y menos del 35% de la población habla irlandés (el porcentaje de hablantes más bajo de la Isla). Es en el oeste y en el sur donde se pueden encontrar más hablantes de irlandés que son las zonas donde hay más católicos, y en el este de Irlanda del Norte podemos encontrar hablantes de *scots*, aunque de una variedad distinta a la escocesa.

Según Wells (1982b) el uso del inglés con acento escocés no empezó hasta el siglo XVIII y desde entonces ha desarrollado interesantes características propias a las que inmediatamente nos referiremos. Sólo nos interesa apuntar antes que los dialectos de Escocia y de Irlanda del Norte tienen un gran número de características en común aunque el primero goza de un prestigio mayor. En el acento escocés la consonante lateral se pronuncia siempre como una velar y la consonante vibrante se pronuncia en todos los contextos en ambos dialectos: esta tiende a ser una vibrante retrofleja en Irlanda del Norte y vibrante múltiple en Escocia. La consonante velar puede diptongar ciertas vocales cuando esta se encuentra en posición postnuclear.

Podemos encontrar una consonante velar fricativa sorda en palabras y nombres tomados del gaélico y del irlandés (lenguas muy similares), lo que ayudará a estos hablantes a pronunciar el fonema español /χ/. La consonante [h] no se tiende a apocopar, y la grafía *wh* a principio de palabra se pronuncia [hw].

Ambas variedades dialectales, el escocés y el norirlandés, tienen un sistema vocálico similar que no distingue entre vocales cortas y largas, siendo el alargamiento vocálico un fenómeno que se da en ciertos contextos. Como explica Wells (1982: 400), las vocales son siempre cortas en Escocia, excepto cuando están seguidas por un límite morfémico, una fricativa sonora o una consonante vibrante. Esta regla vale al menos para los monosílabos, aunque [ɪ] y [ʌ] son siempre cortas.

²⁰ El sitio www.statistics.gov.uk es la dirección electrónica del Centro de Estadística del Reino Unido, y en él se pueden encontrar cifras sobre los números de hablantes de las distintas lenguas celtas y sobre los habitantes de distintas zonas del país.

En Irlanda del Norte las vocales son largas si van seguidas de [v], [ð], [z] o consonante vibrante; y en los monosílabos que no acaban en [p], [t] [tʃ] o [k], las vocales [e], [ɛ], [æ] y [ɔ] se alargan, lo que se conoce como *Ulster Lengthening*. Este dialecto mantiene la oposición entre los fonemas /t/ y /θ/ y /d/ y /ð/, al contrario de lo que ocurre en el resto de la isla de Irlanda.

Otros fenómenos consonánticos que encontramos en Irlanda del Norte es la aparición de una oclusiva glotal sorda [?] ante [p] o [t] en posición intervocálica y la sustitución del fonema /t/ por [?] en algunos contornos, como en *eaten* [i:?:n] y *little* [lɪ:?:t]. Wells también explica cómo las consonantes [ʃ], [ʒ], [tʃ] y [dʒ] tienen un componente palatal más fuerte en Irlanda del Norte y cómo las consonantes [n] y [t̪] pueden palatalizarse cuando preceden a la semiconsonante [j]. La consonante velar oclusiva sonora no se pronuncia tras [n] y puede omitirse [ð] en posición intervocálica.

En las islas de Orkney y Shetland (al noreste de Escocia), no se da la oposición entre los fonemas /t/ y /θ/ ni entre /d/ y /ð/, convirtiéndose /θ/ y /ð/ en oclusivas dentales. La secuencia [kw] se puede pronunciar como [xw] y [d], [l] y [n] se palatalizan, lo que Wells asocia con el sustrato noruego.

Muchos hablantes escoceses no aspiran las consonantes oclusivas sordas pero en zonas influenciadas por el gaélico se puede encontrar postaspiración en las consonantes iniciales y preaspiración en las finales, como ocurre en *park* [pʰark] y *cat* [kʰaʰt]. Donde la influencia del gaélico es muy grande, [b], [d] y [g] son sordas y se diferencian de [p], [t] y [k] en la falta de aspiración.

Como describe Wells, una regla fonológica en gaélico convierte la secuencia [rs] en una retrofleja fricativa [ʂ] pronunciando *force* [foʂ] y *parcels* ['paʂls]. Este fenómeno se da más en el norte de Escocia, aunque también se puede encontrar en zonas donde no se habla gaélico.

Al igual que en otras regiones del Reino Unido, en Escocia podemos encontrar el uso de [?] por [t], especialmente en el sur, y las consonantes [t] y [d] pueden ser alveolares o dentales. La oclusiva glotal sorda también se puede insertar tras [p] como en *purple* ['purp?l] y en *happy* ['hap?e] y la semiconsonante [j] se suprimirá al encontrarse tras [t̪] o [s] creando una monoptongación típica escocesa.

4. Metodología, procedimiento de trabajo y presentación de datos

Para elaborar el corpus de estudio de esta investigación se analizaron 43 minutos de muestras grabadas en inglés y en español del habla de tres informantes de Escocia y de Irlanda del Norte²¹, con el fin de identificar las transferencias positivas y negativas que los hablantes de este dialecto presentan en español²². El criterio principal seguido a la hora de elegir a los informantes fue su nivel de lengua, seleccionando sólo a aquellos que podían hablar con cierta fluidez. Escogimos a hablantes que demostraran suficiente estabilidad en su interlengua²³ porque necesitábamos que pudieran mantener una conversación “natural” durante toda la grabación y que hablaran de una gran variedad de temas; pero, sobre todo, que tuvieran una asentada y consistente pronunciación en español, ya que nuestro análisis se centra en el nivel fonético²⁴. Los informantes pasaron, además, un filtro paralelo: debían mostrar un acento regional propio al hablar en inglés. Ello nos garantizaba su tipicidad como exponentes dialectales de su región lingüística.

El análisis de las grabaciones fue antecedido por la transcripción fonética de las mismas²⁵. Se seleccionaron aquellas palabras en las que se presentaban fenómenos de interés y se procedió a su estudio. A lo largo de este trabajo, en la exemplificación de los mismos mencionamos el hablante y el segundo (tiempo) de la grabación en el que aparece el rasgo analizado, explicando la diferencia fonética entre la pronunciación del

²¹ Los informantes realizaron sus grabaciones mientras hablaban de manera distendida durante 7 minutos de temas de libre elección.

²² No todas las interferencias podrán ser predichas mediante el análisis de las tablas comparativas, ya que como sugiere Poch (2004): “[...] aquellos sonidos que son nuevos para el alumno acarrean dificultades en su pronunciación pero los sistemas fonológicos son muchos más complejos y otros fenómenos que se dan en la lengua extranjera y no se dan en la materna pueden también ser fuente de interferencias en la pronunciación [...]”.

²³ Usamos el término *interlengua* según Selinker, como “un sistema caracterizado por los rasgos resultantes de las estrategias de aprendizaje lingüístico” (en Appel y Muysken 1987: 15).

²⁴ Con la aplicación de ese criterio evitábamos la variabilidad que caracteriza la interlengua en los primeros momentos de la adquisición (Moreno 2002: 25) y, por tanto, un uso inestable de los sonidos objeto de análisis.

²⁵ En la transcripción fonética utilizamos el Alfabeto Fonético Internacional (AFI), no el de la *Revista de Filología Española*.

hablante y la paradigmática de la norma culta española (variedad castellana²⁶). En todos los casos ofrecemos las posibles causas dialectales que motivan estas interferencias o transferencias negativas al español. También incluimos aquellos fenómenos de transferencia positiva en los que la afinidad entre estos acentos del inglés y el español (variedad castellana) facilitan el aprendizaje de nuestra lengua a escoceses y norirlandeses.

A continuación presentamos la caracterización de los informantes y sus muestras.

INFORMANTE [E1]

E1, el primer hablante de este apartado, es de un pueblo de Irlanda del Norte que se encuentra cerca de Belfast. Tiene 19 años y está estudiando español en la Universidad de Bath, en el sur de Inglaterra. E1 lleva 6 años estudiando español y su nivel en esta lengua es C1.

E1 tiene un acento típico de Irlanda del Norte, siendo esta su RD1²⁷, y ha visitado Málaga en numerosas ocasiones, aunque solamente han sido estancias cortas y su acento español no ha sido influenciado por el dialecto de esa ciudad.

INFORMANTE [E2]

E2 es de un pueblo cercano a Glasgow, en el sur de Escocia, y tiene 52 años. El hablante goza de un nivel sociocultural muy alto, trabaja como jefe del departamento de idiomas en la Universidad de Birmingham y ha publicado diversos libros sobre literatura española. E2 lleva casi 20 años trabajando en Inglaterra, sin embargo, aún mantiene su acento típico escocés al hablar inglés.

E2 tiene un gran dominio del español y su nivel según el Marco de referencia europeo sería C2.

²⁶ Decidimos usar la variedad castellana como modelo al ser esta la que suele enseñarse en el aula de ELE en el Reino Unido.

²⁷ Recordamos que RD1 significa “región dialectal” del hablante en su L1, mientras que RD2 se refiere a su L2.

INFORMANTE [E3]

El último informante de este apartado es de Irlanda del Norte, a él nos referiremos como E3 y su acento en inglés es fácilmente reconocible como de esta región dialectal. E3 muestra un acento muy bueno en español y su nivel en esta lengua equivaldría al C2.

5. Comentarios de los datos. Los acentos de E1, E2 y E3

Los tres informantes E1, E2 y E3 muestran un buen dominio de la fonética del español, que en el caso de E2 podría evaluarse como de un alto nivel de competencia lingüística. Su pronunciación es clara; sin embargo, aún podemos identificar sus RD1 gracias a las transferencias negativas presentes en su acento español. E1, E2 y E3 pronuncian la lateral alveolar española como velar en todos los contextos, lo que es típico de los acentos del norte de Inglaterra, de Escocia y de Irlanda del Norte. La pronunciación correcta de [x] sugiere que los informantes pueden ser de la zona de Liverpool, Escocia o Irlanda del Norte, pero es la entonación y la pronunciación de las consonantes vibrantes lo que nos da las claves para localizar su RD1. La falta de elisis de las consonantes vibrantes en posición postvocálica nos indica que los tres informantes tienen un acento rótico en inglés. En el caso de E2 la tendencia a pronunciar las vibrantes simples como múltiples parece demostrar que el hablante es de Escocia, región dialectal donde las vibrantes suelen ser pronunciadas como vibrantes múltiples. Este tipo de vibrante suele ser más común en el sur, ya que en el norte de Escocia suele ser una vibrante simple similar a la pronunciada en la República de Irlanda. E3 tiende a pronunciar las consonantes vibrantes como aproximantes, aunque pronuncia la vibrante simple y la múltiple españolas correctamente en distintas ocasiones. El hablante también articula la velar fricativa sonora de manera apropiada, lo que podría tratarse de una transferencia positiva del fonema gaélico irlandés al español.

El informante E1 presenta una entonación muy particular en español y esta es comparable con la que presenta en su acento inglés, típica de Irlanda del Norte. En cuanto a las vibrantes, E1 tiende a usar una vibrante retrofleja, también típica del acento de su zona y es la interferencia que nos confirma que estamos ante un hablante de esa

RD1. El patrón de pronunciación en E1 es más velar que en informantes de Inglaterra o Gales. Los ensordecimientos y las sonorizaciones de algunas consonantes y la ausencia casi total de vocales largas también son transferencias ausentes en hablantes de otras regiones dialectales de las Islas británicas.

Advertimos en E3 la falta de diptongación de las vocales [e] y [o] en posición final de palabra, ya que este fenómeno no tiende a darse en esta variedad dialectal. El informante suele recurrir al alargamiento vocálico cuando duda sobre qué decir, y también cuando las vocales preceden a la marca de plural [s], proceso que también se da en este dialecto cuando las vocales se encuentran seguidas por un límite morfémico. Su pronunciación del fonema /j/ es correcta pese a los muchos problemas que este sonido ocasiona a los anglohablantes, y presenta yeísmo, fenómeno muy extendido en el mundo hispano.

E2 presenta una entonación típica escocesa que se puede comparar con aquella que presenta al hablar inglés. Sus vocales suelen ser cortas, a excepción de las vocales que se encuentran al final de palabra, que se alargan para conseguir una entonación más escocesa. Debemos tener en cuenta que, dada las características de las vocales y consonantes escocesas, este es el acento que muestra más características en común con el español, lo que pone a los escoceses, frente al resto de los estudiantes de las Islas británicas, en ventaja a la hora de aprender la fonética del castellano.

6. Orientaciones para la enseñanza

6.1. Fenómenos relevantes

Tras haber analizado las grabaciones de los informantes escoceses y norirlandeses, podemos comprobar que las características de la RD1 de cada hablante emergen en su acento español. Esta evidencia, sin embargo, es ignorada —o al menos no tratada profundamente— en la parte dedicada a la fonética y la producción oral de manuales actuales de ELE. Muchos de ellos se limitan a explicar la representación ortográfica de distintos fonemas, sin detenerse en cómo llegar a pronunciarlos correctamente. Al mismo tiempo, todos los materiales parecen concentrarse en los sonidos del español que son típicamente más difíciles para “todos” los aprendices, sin tener en cuenta la

distancia lingüístico-fonética entre el español y la L1 de los estudiantes, y mucho menos se fijan en la variedad dialectal interna de las lenguas.

Presentamos de forma resumida aquellos fenómenos que deben ser atendidos de manera relevante en los aprendices de español de Escocia e Irlanda del Norte. Consideraremos las transferencias negativas que son importantes y se dan de manera repetitiva, no aquellas consideradas excepcionales o aisladas por darse esporádicamente en un hablante; igualmente, nos centramos más en las interferencias que dificultan la inteligibilidad del estudiante, teniendo en cuenta el rendimiento funcional de los fonemas involucrados.

1. Subdiferenciación

- Los alófonos [β], [ð] y [ɣ] se oclusivizan y pasan a pronunciarse como [b], [d] y [g].
- La vibrante simple española se pronuncia como [r], [ɹ] y [ɻ] y la vibrante múltiple como [ɾ] y [ɿ].

2. Superdiferenciación

- Las consonantes [p] y [t] se intensifican al principio de palabra y se pronuncian [p^h] y [t^h]²⁸.
- La bilabial oclusiva sonora también se intensifica a principio de palabra y pasa a pronunciarse [b^h]. Las consonantes [b] y [β] se pronuncian [v] al encontrarse representadas por *v*.
- La alveolar fricativa sorda sufre una sonorización cuando actúa como marca de plural y va precedida por vocal o consonante sonora, y cuando la secuencia [k's] está representada por la grafía *x* y se encuentra seguida inmediatamente por una vocal acentuada, como por ejemplo en la palabra *exilio*.
- Uso de una oclusiva glotal sorda ante vocales iniciales de palabra.

3. Reinterpretación

- Las vocales sufren un alargamiento, lo que se da principalmente cuando preceden a una consonante vibrante, cuando se encuentran en posición final de

²⁸ El sonoriza ambas consonantes en distintas ocasiones mediante un fenómeno de asimilación.

palabra o cuando van acentuadas. La vocal [i] se transforma en [ɪ]²⁹ y en varias ocasiones el fonema vocálico /e/ se convierte en [ɜ:] al preceder a una vibrante.

- La consonante española [l] se realiza [ɫ] en todos los contextos, al igual que los hablantes de este dialecto hacen en inglés.
- El acento también se ve alterado. Las vocales átonas finales de cada grupo entonativo sufren un aumento de intensidad, y frecuentemente de duración también, asimilando la entonación de las oraciones afirmativas con la de las interrogativas.

4. Sustitución

- La vocal inacentuada [o] se sustituye por [ɜ] en dos ocasiones.
- La interdental fricativa sorda se sustituye por [s], de lo que solamente tenemos dos ejemplos.
- El fonema /ŋ/ también se reemplaza por [n̩] y [n̩j] numerosas veces.
- El fonema /j/ se sustituye por [j] constantemente, y aunque ocurre lo mismo con /ʎ/ en ciertas ocasiones, E2 también los sustituye por [tj] y E3 emplea [ʒ].

6.2. Propuesta de ejercicios

Presentaremos aquí modelos de ejercicios fonéticos destinados a combatir las transferencias negativas y, por lo tanto, a mejorar la pronunciación de estos aprendices de español con necesidades específicas de fonetismo dialectal. Estos podrían ser concebidos como una lección unitaria de pronunciación, en la que se trabajan las cuatro destrezas o actividades de comunicación, o como una sección específica de fonética, a la que el profesor dedica unos cinco o diez minutos de cada clase. También ofrecemos la opción de que estos ejercicios y consejos puedan entenderse como una ejercitación individual, con el fin de practicar las áreas fonéticas del español que presenten mayor dificultad para el dialecto particular del alumno³⁰.

²⁹ Hay también una ocasión donde E1 pronuncia [a] como [æ].

³⁰ Todos los ejercicios propuestos se refieren a las destrezas orales, aunque algunos tienen un breve apartado dirigido a la discriminación de los sonidos españoles. Estos ejercicios deben ir acompañados, cuando ello sea relevante, de una breve explicación del fonema o alófono, una parte de discriminación y otra de producción. Pretendemos abandonar el enfoque seguido por algunos manuales tradicionales basado solamente en la audición y la repetición.

Consideramos necesario empezar a trabajar con palabras aisladas para posteriormente continuar con oraciones y frases contextualizadas; por ello empezaremos por aislar las unidades del sonido con contextos silábicos mínimos, para después situar estos en palabras. Los ejercicios propuestos contienen una lista de palabras, y algunos también frases, para la práctica de la pronunciación española, sin embargo, creemos que es el profesor de ELE el que deberá ampliar los contextos y sugerir más ejemplos de oraciones a sus estudiantes dependiendo de las situaciones y los temas tratados en clase, teniendo siempre en cuenta el dominio del español de estos y el nivel de dificultad de los ejemplos³¹.

1. Sustitución de /ŋ/

La palatal nasal suele sustituirse por [n] y [nj]. Esta consonante no se da en entre escoceses y norirlandeses (y ningún acento del inglés), por lo que será importante empezar asegurándose de que los estudiantes la pueden distinguir de [n]. Sería conveniente empezar exponiendo a los alumnos a palabras que tengan la consonante nasal palatal o la nasal alveolar, para que vayan acostumbrándose a sus sonidos. El profesor podría leer la siguiente lista de palabras e incluso pedir a los alumnos que las repitan:

<i>niña</i>	<i>uña</i>	<i>nada</i>	<i>Iñigo</i>
<i>cana</i>	<i>una</i>	<i>caña</i>	<i>España</i>

Después del ejercicio inicial de familiarización, y de posible repetición, sería recomendable continuar con un dictado. El profesor podría presentar una lista de pares mínimos que se distingan por [n] y [nj], y leer una palabra de cada pareja, haciendo a los estudiantes que escriban el vocablo correspondiente en cada caso. Esto será útil para comprobar que los estudiantes pueden diferenciar entre ambas consonantes:

<i>cana, caña</i>	<i>sena, seña</i>	<i>tino, tiño</i>
<i>mono, moño</i>	<i>pena, peña</i>	
<i>mano, maño</i>	<i>ene, eñe</i>	

³¹ Los ejercicios pueden ser aplicados a estudiantes de distintos niveles, aunque dadas las interferencias fonéticas tratadas, estos tenderán a ser más relevantes para alumnos con un nivel B2 o superior. Nótese que los ejemplos usados en la fase de producción se presentan también según el grado de dificultad en su ejecución.

Una vez que los estudiantes distingan bien ambos fonemas, se podrá proceder a practicar su pronunciación. La consonante nasal alveolar sí existe en todos los acentos del inglés y no proporcionará problema alguno a los anglohablantes, por lo que podríamos partir de esta para enseñar la pronunciación correcta de [n]. Primeramente, pediremos a los estudiantes que pronuncien una alveolar nasal excesivamente larga, y luego que posterioricen la lengua, sin dejar de decir [n] para pronunciar [ʃ]. La pronunciación de [n] nos facilitará el rasgo nasal y sonoro de [n], la posteriorización de la lengua para pronunciar la consonante [ʃ] nos facilitará el rasgo palatal de la consonante, ya que [ʃ] es la consonante española e inglesa con el lugar de articulación más similar a la nasal palatal, llegándose a pronunciar la palatal nasal antes de empezar la realización de la palatal africada sorda.

Se aconseja que los estudiantes practiquen esto varias veces, para luego proceder a incluir distintas vocales tras la palatal nasal. Los alumnos, en parejas, pueden empezar a leer sílabas de la próxima lista mientras que sus compañeros tienen que reconocer la que ha sido pronunciada:

na, ña

ni, ñi

nu, ñu

ne, ñe

no, ño

Los aprendientes pueden continuar realizando el mismo ejercicio con la lista de pares mínimos facilitada anteriormente, y una vez que dominen la pronunciación de [n] y [ʃ] podrán continuar practicando con palabras que les dificulte la pronunciación correcta de la palatal nasal, lo que se dará en vocablos donde esta consonante se encuentre entre sonidos anteriores o posteriores:

*viñedo cizaña cuñado araña
cariño pestiño guiño puñal*

2. Velarización de /l/³²

La consonante lateral alveolar se pronuncia como velar en todos los contextos en el dialecto de Escocia y de Irlanda del Norte. Estos acentos, a diferencia de lo que ocurre en la variedad dialectal del sur de Inglaterra, no cuentan con una lateral alveolar en ningún contexto, lo que dificultará a sus hablantes la ejecución correcta del fonema español.

Aquellos hablantes que puedan imitar el dialecto de la República de Irlanda deberán comparar su pronunciación de la grafía *l* con la de la variedad dialectal de Irlanda, asegurándose de usar siempre esta última consonante alveolar al hablar español.

Para el resto de hablantes, lo preferible sería comenzar por posicionar la lengua como si se fuese a decir [n] y proceder a pronunciar una consonante lateral sin mover la lengua de sitio, lo que contribuirá enormemente a la anteriorización de la lateral velar. Cuando se domine esto, los alumnos deberían ensayar con palabras donde [l] se encuentre rodeada de vocales y consonantes alveolares para facilitar su correcta pronunciación. Será aconsejable situar a los alumnos en parejas para poder comentar en la pronunciación de sus compañeros:

*Lina enliste islita lindo
enlista dócil bañil listo*

Cuando los estudiantes consigan ejecutar el fonema /l/ correctamente, podrán continuar su práctica en contornos que se lo dificulten, lo que se dará en contacto con vocales y consonantes velares:

*Lugo luego Olga lindo alga
algo alcohol bulo col gol*

3. Sustitución de /j/

La palatal fricativa sonora y la palatal lateral aproximante no se dan en ningún acento del inglés, por lo que los anglohablantes suelen sustituir ambas por la semiconsonante [j]. Debemos llamar la atención sobre que el trabajo de distinción de la lateral puede resultar poco rentable si pensamos en que una mayoría del mundo

³² Este fenómeno también se da en hablantes nativos de español, como en el dialecto catalán, pero recordamos al lector que el acento que tomamos de referencia es el español castellano. Estamos aquí ante otra transferencia que no dificulta la comprensión del alumno, pero que sí marca su acento extranjero.

hispanohablante es yeísta, además de las muchas variaciones dialectales que este sonido presenta —piénsese, por ejemplo, en las de la zona rioplatense—. No obstante, como establecemos como modelo de referencia el castellano —dialectalmente hablando— por las razones antes expuestas, la palatal lateral es un sonido contrastado a considerar. Entonces, en el caso de que asumamos tal distinción de laterales, lo primero será concienciar a los estudiantes de las diferencias entre estas consonantes, para lo que podríamos usar pares mínimos que se distingan por los fonemas /j/ y /χ/³³, pidiendo a los estudiantes que señalen en cada caso la palabra que oigan. Podemos añadir también, cuando sea posible, secuencias de palabras que se diferencien de los pares mínimos por el uso de la conjunción *y*³⁴:

<i>valla</i>	<i>vaya</i>	<i>va y ha</i>
<i>vallas</i>	<i>vayas</i>	<i>va y has</i>
<i>vallamos</i>	<i>vayamos</i>	
<i>valláis</i>	<i>vayáis</i>	
<i>vallan</i>	<i>vayan</i>	<i>va y han</i>
<i>pollo</i>	<i>poyo</i>	
<i>pollos</i>	<i>poyos</i>	
<i>hallas</i>	<i>hayas</i>	<i>ha y has</i>
<i>hallan</i>	<i>hayan</i>	<i>ha y han</i>

Cuando los estudiantes puedan distinguir las consonantes sin problemas, se podrá pasar a la fase de producción. Reiteramos que para quienes opten por el yeísmo, las consideraciones anteriores no serían tenidas en cuenta y se adaptarían sus casos para la realización palatal fricativa sonora.

Este sonido fricativo no se da en ningún acento inglés y suele sustituirse por la semiconsonante palatal, que es más anterior que el fonema español. Para aprender la correcta ejecución de la palatal fricativa sonora se puede empezar pronunciando la

³³ Es importante recordar que la pronunciación tradicionalmente conocida como yeísmo, es decir, [j], frente a la pronunciación [χ], está altamente extendida en castellano y se considera culta.

³⁴ Llegados a este punto, será importante recordar a los alumnos para los hablantes con /χ/ y /j/, se representan respectivamente con las grafías *ll* e *y*; mientras que para los hablantes con solo /j/, ambas grafías lo representan. Finalmente, hay que notar también que *y* siempre se pronuncia [i] al final de palabra y [j] cuando se trata de una conjunción copulativa seguida por vocal, aunque en este caso también se pronuncia [j] por algunos hablantes según sus dialectos.

semiconsonante palatal de manera excesivamente alargada, y una vez que se esté pronunciando esta, el alumno deberá ir posteriorizando la lengua como si fuese a pronunciar la palatal africada sorda. El lugar de pronunciación de [j] se encuentra entre la consonante africada y la semiconsonante palatal, por lo que el alumno acabará pronunciando [j] antes de llegar al lugar donde se pronuncia [tʃ]. Después de practicar esto varias veces, se aconseja que el alumno pase a insertar una vocal tras la consonante, para lo que podría usar las siguientes sílabas: *ya, ye, yi, yo, yu*.

Una vez que el estudiante domine la pronunciación correcta de la palatal fricativa sonora, podrá empezar a practicarla en palabras más complicadas y en la cadena hablada:

Yo lo pagaré cuando ya lo haya recibido.

No los veré a no ser que vayan a la playa.

Al chico de la escayola le han dicho que vaya a comprar yeso.

4. Sustitución de [ʎ] por [j]

La palatal lateral aproximante tampoco se da en el escocés o norirlandés (ni ningún acento inglés), por lo que los anglohablantes también la suelen sustituir por [j]³⁵.

Tras haber practicado la discriminación auditiva de los fonemas [ʎ], /j/ y /χ/ con el ejercicio propuesto anteriormente, los alumnos pueden comenzar a practicar la pronunciación de la palatal lateral aproximante. Creemos que la mejor manera de proceder será empezar a pronunciar [l], para luego ir posteriorizándola hasta convertirla en una palatal, al igual que se hizo antes con [n] y con [j].

El estudiante puede empezar a pronunciar [l] de una manera excesivamente alargada para ir posteriorizándola como si fuese a decir [tʃ], produciendo una palatal lateral aproximante antes de llegar al lugar de pronunciación de la africada española. Se podrá proceder a practicar con las siguientes sílabas una vez que se domine la ejecución de esta consonante: *lla, lle, lli, llo, llu*.

³⁵ Hemos decidido tratar el fenómeno tan extendido de yeísmo con el fin de mantener las 19 consonantes del español castellano. Sin embargo, el profesor deberá decidir en cada caso si enseñar la oposición /χ/ /ʎ/ a sus alumnos o no.

Cuando el estudiante se sienta más cómodo produciendo el fonema junto con una vocal, será necesario que comience a practicar con palabras cortas para luego proceder con vocablos y frases más complejas.

llave

vallado

Avellana

llevó

Me llamo

Le llevaré las llaves a Valladolid aunque llueva.

5. Subdiferenciación de las vibrantes españolas

La subdiferenciación de las vibrantes es algo común a todos los dialectos de las Islas británicas, ya que a pesar de existir en distintas variedades dialectales vibrantes simples y múltiples similares a las españolas, estas son alófonos de un mismo fonema.

Será necesario explicar primero al alumno los contextos en los que aparece cada vibrante: Encontramos una vibrante múltiple en posición inicial de palabra y, dependiendo de la variedad de español, una vibrante simple o múltiple en posición final. La pronunciación de una vibrante u otra en esos dos contextos no dificultará la comprensión del estudiante de español, aunque sí marcará su acento extranjero, sin embargo, es dentro de una palabra, en posición intervocálica, cuando la diferenciación entre las dos vibrantes resulta importante para garantizar la comprensión adecuada del aprendiz.

Recordaremos en este punto que en el interior de palabras la vibrante simple se representa con la grafía *r*, y la múltiple con la grafía *rr* y con *r* tras *n*, *l* y *s*.

Es necesario que el estudiante pueda distinguir primero entre las dos vibrantes españolas, para poder trabajar luego en la fonematización de estos dos alófonos del inglés. Se podría exponer a los estudiantes a los siguientes pares mínimos y hacerles marcar en cada caso la palabra que escuchan:

caro, carro

pero, perro

pera, perra

coro, corro

para, parra

ahora, ahorra

Los estudiantes podrán empezar practicando cada consonante vibrante de manera aislada, para después ejecutarlas en palabras y expresiones. En cuanto a la vibrante simple española, esta es muy similar a la encontrada a veces en las grabaciones analizadas, aunque es más común en otros dialectos de las Islas británicas, y los hablantes deben asegurarse de tocar una vez el alvéolo con el ápice de la lengua, un poco más atrás de donde se pronuncia [n]. La vibrante múltiple española se da en

numerosas veces en las grabaciones, y aquellos que no la usen en su variedad dialectal deben asegurarse de tocar con el predorso de la lengua una zona ligeramente más posterior a la usada para pronunciar [r]. Una vez hecho esto, se deberá hacer vibrar la lengua varias veces. Este fonema es quizás el más difícil de adquirir para aquellos anglohablantes que no lo tengan en su variedad dialectal, y en caso de que los estudiantes no lo logren dominar, se les deberá animar a que incrementen la duración de la vibrante simple para aumentar las posibilidades de distinguir entre los fonemas /r/ y /ɾ/. Presentamos a continuación una lista de palabras para que los alumnos puedan practicar la ejecución de ambas vibrantes, que se hallan junto a vocales que se pronuncian en zonas próximas a ellas para facilitar la pronunciación de las consonantes mediante coarticulación. Se recomienda en este punto repasar la representación gráfica de cada vibrante:

<i>árido</i>	<i>nariz</i>	<i>alrededor</i>
<i>harina</i>	<i>marido</i>	<i>enredar</i>
<i>París</i>	<i>reto</i>	<i>arrecife</i>

Una vez que el hablante pueda pronunciar correctamente las dos consonantes, o marcar la diferencia entre vibrante simple y múltiple alargando la duración de [r], se deberá proceder a practicar la pronunciación de pares mínimos. Los estudiantes pueden ensayar la ejecución de las siguientes palabras en solitario, pero resulta más ventajoso agrupar a los estudiantes en parejas para que uno pronuncie una palabra y el otro intente averiguar cuál de ellas ha dicho su compañero (véase lista citada de *caro, carro...*).

El siguiente paso sería proceder con frases cortas, para después ir aumentando su dificultad acorde con el progreso de los estudiantes:

El perro es blanco.

El toro es negro.

El perro y el toro son marrones.

La vara está rota.

El carro es grande.

Las rosas caras están en el carro.

6. Entonación³⁶

La entonación particular de estos dialectos, evidente en las grabaciones, consiste en asemejar las oraciones afirmativas a las interrogativas, lo que se consigue mediante el aumento de intensidad, y a veces de duración también, de la última vocal de los grupos entonativos.

Aconsejamos empezar por acortar la duración de las vocales finales, lo que ayudará considerablemente a conseguir una entonación más similar a la española. Los estudiantes pueden empezar leyendo en voz alta las siguientes palabras, recordando el hecho de que las vocales largas, o tan largas como las inglesas, no se dan en español:

<i>año</i>	<i>tamaño</i>	<i>momento</i>	<i>casa</i>
<i>tema</i>	<i>problema</i>	<i>sistema</i>	<i>come</i>
<i>tiene</i>	<i>coche</i>	<i>vivi</i>	<i>escribí</i>

Si el alumno alarga la vocal final, se le puede hacer repetir las palabras anteriores añadiendo [s] al final, lo que contribuirá a acortar las vocales³⁷. Cuando el alumno haya acortado las vocales, deberá dejar de pronunciar [s] sin alargar la duración de las vocales finales.

Deberemos asegurarnos de que los estudiantes pronuncien correctamente la última vocal de cada grupo entonativo y que no la intensifiquen, al igual que hacen en su variedad dialectal en inglés³⁸, aunque la erradicación del alargamiento vocálico al final de palabra facilitará en gran medida la corrección de la entonación en estos estudiantes. Como señala Gil (2007: 151): “las vocales cerradas son intrínsecamente más tensas que las abiertas, y las consonantes sordas lo son más que las sonoras”.

Esto resultará beneficioso a la hora de proponer ejemplos para nuestros estudiantes, ya que podremos empezar por situar vocales abiertas al final de cada grupo entonativo con el fin de dificultar el aumento de intensidad de estas:

Mi casa es blanca.

Come una naranja.

Compré una guitarra.

³⁶ La entonación particular de los hablantes de estas variedades dialectales no dificultará su comunicación en español, aunque creemos necesario prestar cierta atención a esta para poder mejorarla.

³⁷ Las vocales serán más cortas cuando se encuentren en sílaba cerrada y junto a consonantes anteriores sordas.

³⁸ Los hablantes de este dialecto pronuncian correctamente las vocales situadas en otras zonas de la curva entonativa, teniendo solamente que transferir esas vocales a otros puntos de esta en vez de adquirir un elemento ajeno a su acento.

Cuando puedan pronunciar enunciados sin intensificar la última vocal, alcanzando una entonación más similar a la española, podrán continuar practicando con grupos entonativos que les resulten más difíciles, que serán aquellos que contengan una vocal cerrada al final:

No vi a Manu.

No sé lo que hace.

Mi prima se llama Conchi.

7. Inserción de [?] ante vocal inicial de palabra

Los hablantes tienden a insertar una oclusiva glotal sorda ante vocales que se encuentran a principio de palabra, debido a la diferencia entre el patrón de pronunciación de las vocales inglesas y españolas. En inglés, las vocales empiezan a pronunciarse con su punto máximo de tensión al principio para luego ir disminuyendo hasta llegar al cese de la pronunciación de esta, mientras que en español la vocal empieza a pronunciarse con un punto de tensión muy bajo hasta llegar al punto máximo de tensión justo antes de dejar de pronunciarla. Los alumnos podrían leer los siguientes pares de palabras comparando la pronunciación de las letras *a, e, i, o* y *u* en cada caso.

art, part in, sin uh Sue

Ed, bed on, gone

Nótese cómo las vocales se pronuncian de manera mucho más intensa al comienzo de palabra que en el interior. Aún así, las vocales que se pronuncian en inglés tras consonantes siguen siendo también más intensas que las españolas. Los estudiantes deberían intentar pronunciar ahora las siguientes palabras teniendo en cuenta lo explicado anteriormente sobre la intensidad de las vocales inglesas y españolas:

<i>antes</i>	<i>ahora</i>	<i>algo</i>	<i>esto</i>
<i>en</i>	<i>es</i>	<i>isla</i>	<i>higo</i>
<i>hijo</i>	<i>oso</i>	<i>otro</i>	<i>hombre</i>
<i>uno</i>	<i>útil</i>	<i>usar</i>	<i>eso</i>

Se podrá insertar una consonante al principio de cada palabra si las vocales se ejecutan aún con una mayor intensidad que en español, para luego ir debilitando la consonante hasta conseguir suprimirla totalmente sin aumentar la intensidad de las vocales. Se sugiere insertar una consonante fricativa como [s] o [f], ya que estas son más débiles que, por ejemplo, las oclusivas, asegurándonos de que las consonantes no contribuyen a una intensificación de las vocales.

7. Conclusiones

El análisis de las grabaciones nos ha permitido observar cómo los hablantes de la región dialectal estudiada presentan transferencias positivas y negativas similares al hablar español, idioma que todos han aprendido como lengua extranjera. Estas mismas transferencias nos han hecho posible identificar la variedad dialectal a la que pertenecen los hablantes de las islas británicas, sujetos de nuestro estudio, gracias a la presencia de características de su acento regional inglés en su acento español³⁹.

Hemos comprobado que las transferencias positivas y negativas de un dialecto británico determinan el dominio de la fonética de una lengua extranjera, en este caso, del español. Lo primero que notamos en el acento escocés y norirlandés es un patrón de pronunciación más anterior que el del español, lo que explica la pronunciación de la lateral alveolar española como velar en todos los contextos.

Aunque los rasgos suprasegmentales no son tan importantes en inglés como en español, sin embargo, este dialecto sí goza de una entonación particular, un tanto diferente a la española y fácilmente detectable en las grabaciones. A pesar de ello, es necesario aclarar que el acento de esta región dialectal en general, y del escocés en particular, no es radicalmente diferente del español, pues entre los dialectos de las Islas británicas, este tiene una fonética más semejante a la española.

El sistema vocálico de esta variedad dialectal también ayudará a sus hablantes a dominar la fonética del español. La escasez de vocales largas y la falta de diptongación de [e] y [o] en posición final de palabra libera a estos aprendices de una de las interferencias más extendidas en los anglohablantes: la pronunciación de [e] y [o] al final de palabra como [eɪ] y [əʊ], respectivamente. Sin embargo, el alargamiento de las vocales que preceden a un límite morfémico sí dará lugar a una transferencia negativa.

Al ser este un dialecto rótico en inglés, las consonantes vibrantes españolas no se apocoparán en ningún contorno, lo que es una transferencia positiva importante. También lo será la velar fricativa sorda, que los hablantes de esta región dialectal podrán pronunciar sin problemas.

³⁹ Aunque la identificación resultará más difícil cuanto mejor sea su competencia lingüística en la lengua, sin embargo, nos inclinamos a pensar que siempre seremos capaces de hallar rasgos fonéticos transferidos de la RD1 del estudiante a su acento en español.

El estudio de este dialecto particular del inglés, de sus transferencias positivas y negativas hacia el español nos permite detectar las áreas fonéticas potencialmente difíciles para sus aprendices. A partir de esta identificación pudimos desarrollar ejercicios de pronunciación que cubren las necesidades concretas de estos aprendices de español.

Bibliografía

- ALONSO DE SUDEA, I. y EVERETT, V. (2008a): *Ánimo 1: AS AQA Self-Study Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- ALONSO DE SUDEA, I. y EVERETT, V. (2008b): *Ánimo 1, Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- ALONSO DE SUDEA, I. y EVERETT, V. (2009a): *Ánimo 2: A2 AQA Self-Study Guide*. Oxford: Oxford University Press.
- ALONSO DE SUDEA, I. y EVERETT, V. (2009b): *Ánimo 2, Student's Book*. Oxford: Oxford University Press.
- ALVAR, M. (1962): *Dialectología Española*. Madrid, C.S.I.C.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2003): “El Español como Lengua Extranjera: Relación entre el Estándar y las Variedades”. En *Actas del X Congreso Brasileño de Profesores de Español, Natal*, Consejería de Cultura de la Embajada de España en Brasilia.
- ANDIÓN HERRERO, M. A. (2008): “Modelo, Estándar y Norma..., Conceptos Imprescindibles en el Español L2/LE”, *Revista Española de Lingüística Aplicada* 21: 9-26.
- APPEL, R. y P. MUYSKEN (1996): *Bilingüismo y Contacto de Lenguas*. Barcelona: Editorial Ariel.
- BOROBIO, V. (2006): *Curso de Español para Extranjeros: Nuevo ELE Inicial 1*. Madrid: Ediciones SM.
- BEAL, J.C. (2006): *Language and Region*. Londres: Routledge.
- BLUMENFELD, R. (2002): *Accents: A Manual for Actors*. Nueva York: Limelight Editions.

- BUESO, I. et al. (2002): *Método de Español para Extranjeros: Prisma, Comienza*. Madrid: Editorial Edinumen.
- CHOMSKY, N. y Halle, M. (1991): *The Sound Pattern of English*. Londres: MIT Press.
- CONXITA, L. (1997): La Adquisición de la Fonología de la Primera Lengua y de las Lenguas Extranjeras: Modelos Teóricos y Métodos lingüísticos de Análisis. Madrid: Visor.
- CORTÉS MORENO, M. (1999). *Adquisición de la Entonación Española por parte de Hablantes Nativos de Chino*, Barcelona: Universidad de Barcelona, Tesis doctoral, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- CORTÉS MORENO, M. (2000): *Guía para el Profesor de Idiomas: Didáctica del Español y Segundas Lenguas*. Barcelona: Octaedro.
- FAERCH, C. y G. KASPER (1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. Nueva York: Longman.
- GIL FERNÁNDEZ, J. (2007): *Fonética para Profesores de Español: de la Teoría a la Práctica*. Madrid: Arco Libros.
- GONZALEZ HERMOSO, A. y ROMERO DUEÑAS, C. (2004): *ECO: Curso Modular de Español Lengua Extranjera*. Madrid: Edelsa Grupo Didascalia, S. A.
- HEWINGS, M. (2004): *Pronunciation Practice Activities: A Resource Book for Teaching English Pronunciation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- HUGHES, A. y TRUDGILL, P. (1988): *English Accents and Dialects: An introduction to Social and Regional Varieties of British English*. Londres: Edward Arnold.
- IRIBARREN, M. C. (2005): *Fonética y Fonología Españolas*. Madrid: Síntesis.
- KASPER, G. Vid. FAERCH, C. y G. KASPER (1983).
- LILLO, A. (1999): “El Inglés del Estuario y las Innovaciones Fonéticas del Habla Londinense”, *Atlantis* 21: 59-77.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2002): *Producción, Expresión e Interacción Oral*. Madrid: Arco Libros.
- MORENO FERNÁNDEZ, F. (2005): *Principios de Sociolingüística y Sociología del Lenguaje*. Barcelona: Editorial Ariel.

- MUYSKEN, P. *Vid.* APPEL, R. y P. Muysken (1996).
- NARDI, R. (1976-1977): “Lenguas en Contacto: El Substrato Quechua en el Noroeste Argentino”, en *Filología*, XVII, XVIII; pp. 131-150. Buenos Aires: UBA, Facultad de Filosofía y Letras. [Disponible en la dirección de Internet <http://usuarios.arnet.com.ar/yanasu/Nardi04.html>].
- O’CONNOR, N. (2002): *Caminos 1, Student’s Book: Stage 1*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- O’CONNOR, N. y RAINGER, A. (2003): *Caminos 2, Student’s Book: Stage 2*. Cheltenham, Nelson Thornes.
- O’CONNOR, N. y RAINGER, A. (2003): *Caminos 3, Student’s Book: Stage 3*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- OLAUSSON, L y SANGSTER, C. (2006): *Oxford BBC Guide to Pronunciation*. Oxford, Oxford University Press.
- POLOMÉ, E. C. (1990): *Research Guide on Language Change*. Nueva York: Mouton de Gruyter.
- POCH OLIVÉ, D. (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*. Madrid: Edinumen.
- POCH OLIVÉ, D. (2004): “La pronunciación en la enseñanza del Español como Lengua Extranjera”, *REVISTA redeLE*, 1, junio. [Disponible en la dirección de Internet <http://www.educacion.gob.es/redele/revista1/poch.shtml>].
- QUILIS, A. (1993): *Tratado de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Gredos.
- QUILIS, A. (1997): *Principios de Fonología y Fonética Españolas*. Madrid: Arco Libros.
- RÍOS MESTRE, A. (1999): “La Transcripción Fonética Automática del *Diccionario Electrónico de Formas Simples Flexivas del Español*: Estudio Fonológico en el Léxico”, en *Estudios de Lingüística Española*. [Disponible en la dirección de Internet <http://elies.rediris.es/elies4/>].
- RUSSELL, P. (1995). *An Introduction to the Celtic Languages*. Londres: Longman.
- SAINERO, R. (1994): *Lenguas y Literaturas celtas, origen y evolución*. Madrid: Graffofset, S. L.
- SILVA-CORVALÁN, C. (1989): *Sociolingüística, teoría y análisis*. Madrid: Alhambra.

- SPARADO, K. M. y GRAHAM, K. (2001): *Colloquial Scottish Gaelic: The Complete Course for Beginners*. Londres: Routledge.
- TAYLOR, I. y ROBERTSON, B. (1993): *Gaelic: A Complete Course for Beginners*. Londres: Hodder & Stoughton.
- TRUDGILL, P. (1974): *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TRUDGILL, P. (1979): “Standard and Non-Standard Dialects of English in the United Kingdom: Problems and Policies”. *International Journal of the Sociology of Language*. La Haya: Mouton & Co.
- TRUDGILL, P. *Vid.* Hughes, A. y Trudgill, P. (1988).
- TRUDGILL, P. (1999a): *The Dialects of England*. Oxford: Basil Blackwell.
- TRUDGILL, P. (1999b): “Standard English, What It Isn’t”. En Bex. T y Watts, R [Eds]: *Standard English: The Widening Debate*. Londres: Routledge, pp. 117-128.
- TRUDGILL, P. y Hannah, J. (2002a): *International English: A Guide to Varieties of Standard English*. Londres: Arnold.
- TRUDGILL, P. (2002b): *Sociolinguistic Variation and Change*. Washington D. F.: Georgetown University Press.
- VILLENA PONSODA, J. A. (2001): *La Continuidad del Cambio Lingüístico: Tendencias Conservadoras e Innovadoras en la Fonología del Español a la Luz de la Investigación Sociolingüística Urbana*. Granada: Editorial Universidad de Granada.
- WANIEK-KLIMCZAK, E. (2008): *Issues of Accents in English*. Newcastle, Cambridge Scholars.
- WEINREICH, U. (1968): *Languages in Contact: Findings and problems*. La Haya- Paris: Mouton & Co.
- WELLS, J. (1982a): *Accents of English*. Volume 1: An Introduction. Cambridge: Cambrige University Press.
- WELLS, J. (1982b): *Accents of English*. Volume 2: The British Isles. Cambridge: Cambrige University Press.

ZAMORA VICENTE, A. (1986): *Estudios de Dialectología Hispánica*. Santiago de Compostela, Universidad de Santiago de Compostela.

ZOLLO, M., EDWARDS, J., KOLKOWSKA, A. y MITCHELL, L. (2008): *AQA AS Spanish: Student's Book*. Cheltenham: Nelson Thornes.

ZOLLO, M., EDWARDS, J. y RINGER, A. (2009). *AQA Spanish for A2, Student's Book*. Cheltenham: Nelson Thornes.

Recibido: 11 enero 2011

Aceptado: 27 mayo 2011

Revisado: 27 junio 2011

Publicado: 14 octubre 2011