

# El Praat no engaña

AMPARO GARCÍA RAMÓN  
Universitat de València  
[amgara2@alumni.uv.es](mailto:amgara2@alumni.uv.es)

## 1. Introducción

En la enseñanza de segundas lenguas, la pronunciación ha quedado, generalmente, relegada a un segundo plano. Al intentar señalar las causas de este hecho, se ha destacado como una de las principales la inseguridad de los profesores, quienes suelen considerar que es indispensable poseer amplios conocimientos de fonética para poder enseñar este aspecto de la L2.

No se ha prestado tanta atención, en cambio, a la reticencia de los propios estudiantes a aprender la pronunciación. Es habitual que los aprendices se muestren escépticos, en cierta medida, ante sus propios errores: no acaban de *crear* que sus emisiones no se ajustan al modelo de corrección presentado por el profesor, puesto que no perciben las diferencias fonéticas que, en su lengua, carecen de función distintiva.

La siguiente propuesta didáctica se dirige a despertar el interés por mejorar la pronunciación, mediante la constatación de un error de pronunciación a través de pruebas tecnológicas. Nos referimos a la dificultad para percibir y producir el acento léxico de los estudiantes, cuya L1 es de acento fijo –en este caso, el francés–. Mediante el programa Praat<sup>1</sup> se dibuja la curva melódica asociada a segmentos del habla para mostrar la relación que guarda el tono con la percepción y producción del acento en español.

Se proponen dos actividades. La primera consiste en escuchar dos canciones – *Quelqu'un m'a dit*, de Carla Bruni, y *Bonito*, de Jarabe de Palo– mientras se observa la representación gráfica de la curva melódica. La finalidad de esta primera actividad es comprobar cómo se relaciona la subida o bajada del tono con la representación gráfica de la curva melódica. A partir de esa explicación, se proponen tres ejercicios en los que los alumnos deben relacionar determinados cambios en la posición del acento de las palabras con subidas o bajadas en la curva melódica.

Cabe recordar que el acento puede variar al introducir una palabra en un segmento de habla mayor. Por tanto, esta actividad se dirige a la percepción y producción del acento de las palabras de forma aislada. Consideramos importante tratar de corregir este error de pronunciación –la dificultad para distinguir entre agudas, llanas y esdrújulas–, puesto que no solamente afecta a la expresión oral, sino también a otras destrezas relacionadas con el aprendizaje de lenguas: comprensión auditiva y expresión escrita.

## 2. El acento español y los estudiantes francófonos

Como ya se ha señalado, los estudiantes francófonos se encuentran con un importante obstáculo al tratar de distinguir series como *limite/limite/limité*, en que el cambio de la posición del acento supone un cambio en el significado. Este fenómeno se debe a que el francés es una lengua de acento fijo –siempre al final de palabra– y, por tanto, para estos alumnos la posición del acento carece de función distintiva: no perciben el acento léxico porque en francés no lo necesitan.

---

<sup>1</sup> Programa informático creado en la Universidad de Ámsterdam por Paul Boersma y David Weenink. Puede descargarse de forma gratuita en <http://www.fon.hum.uva.nl/praat/>.

Pero ¿qué es realmente el acento? Tampoco para nosotros se trata de un concepto tan claro. En las escuelas primarias se suele indicar que se trata de la sílaba *fuerte*. Durante la infancia, los alumnos españoles son capaces de asociar un término tan vago como *fuerte* a la pronunciación de la sílaba tónica intuitivamente, debido a que el español es su lengua materna. Sin embargo, ¿cómo explicaríamos este fenómeno prosódico a un alumno francés?

Son tres los factores que se han señalado, tradicionalmente, para la caracterización acústica del acento: intensidad, duración y tono. Los dos primeros son fácilmente comprensibles; no será difícil explicar a un adulto que la sílaba tónica es la más larga o la que se pronuncia aumentando el volumen. La explicación del tono presenta mayores dificultades. Sin embargo, este último es, precisamente, el factor dominante: de acuerdo con Llisterri *et al.* (2005), solamente uniendo un cambio en el tono a un cambio en la duración o la intensidad percibirá un hablante nativo de español un cambio en la posición del acento. De ahí que, cuando se informa a alumnos francófonos sobre la naturaleza del acento en español, recurriendo a términos tan vagos como *sílaba fuerte*, cometan errores de pronunciación como el siguiente: *paajaró* por *pájaro*.

### **3. Propuesta didáctica**

Como señalábamos antes, resulta complicado explicar mediante términos abstractos la naturaleza del acento en español, sobre todo porque el elemento más determinante, el tono, es también el más complicado de asimilar. Mediante el programa Praat u otros similares, se puede obtener la representación gráfica de la curva melódica de un segmento de habla. La relación imagen-sonido puede facilitar la comprensión del acento en español.

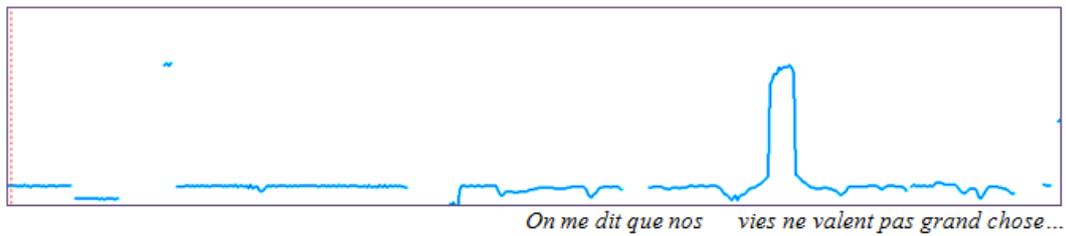
Para realizar la actividad, son necesarios los siguientes materiales: un ordenador conectado a un proyector, el programa Praat y las canciones mencionadas (u otras en las que se produzcan cambios evidentes en la curva melódica).

Se recomienda la actividad para estudiantes con dificultades para percibir y producir la posición del acento en español, por ejemplo, los estudiantes franceses. La actividad se ha ensayado con estudiantes universitarios de nivel intermedio (B1-B2), aunque podría adaptarse a otras edades y niveles.

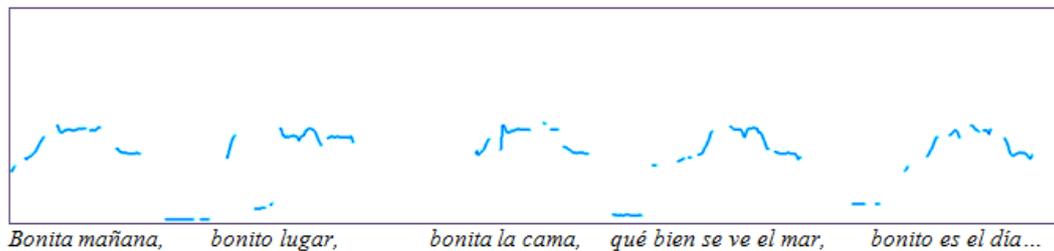
#### **3.1. Comprender el tono a través de canciones: Carla Bruni y Jarabe de Palo**

El tono puede explicarse con relativa facilidad a través de canciones. Con un funcionamiento similar al de los videojuegos-karaoke, el Praat puede trazar gráficamente la melodía de las canciones. De esta forma, se muestra a los estudiantes en qué consiste la curva melódica sin tener que recurrir a conceptos de teoría fonética como *frecuencia fundamental*, que poco importan al estudiante medio de E/LE.

Se eligen para esta actividad dos canciones –una francesa y una española– que son especialmente aptas para mostrar la relación entre un cambio en el tono de un segmento y una subida o bajada en la curva melódica:



*Quelqu'un m'a dit*, de Carla Bruni



*Bonito*, de Jarabe de Palo

### 3.2. Ejercicios de relación imagen-sonido

A partir de la observación de la curva melódica en relación con las canciones mencionadas, se realizan tres ejercicios en los que el alumno comprueba si es capaz de percibir y producir la estructura prosódica de las palabras en español.

#### 3.2.1. Unir la imagen con la descripción del emisor

El primer ejercicio sirve como acercamiento a la relación entre la acentuación en español y la curva melódica trazada por el programa Praat. Los estudiantes deben unir cada una de las imágenes con la descripción del hablante.

El cuadro (*Figura 1*) muestra las soluciones del ejercicio:

1. Un hablante de francés L1 sin formación en pronunciación del español tenderá a situar la sílaba tónica siempre a final de palabra, tal y como sucede en su lengua materna. Así, la primera imagen se relaciona con la primera descripción.
2. Un francés con alguna formación en pronunciación del español sabrá modificar, generalmente, la posición de la sílaba tónica: producirá la palabra esdrújula y la aguda, y permanecerán las dificultades en la pronunciación de la llana (tercera imagen, segunda descripción).
3. Por último, un hablante nativo de español producirá sin dificultad las diferencias entre las tres palabras (segunda imagen, tercera descripción).

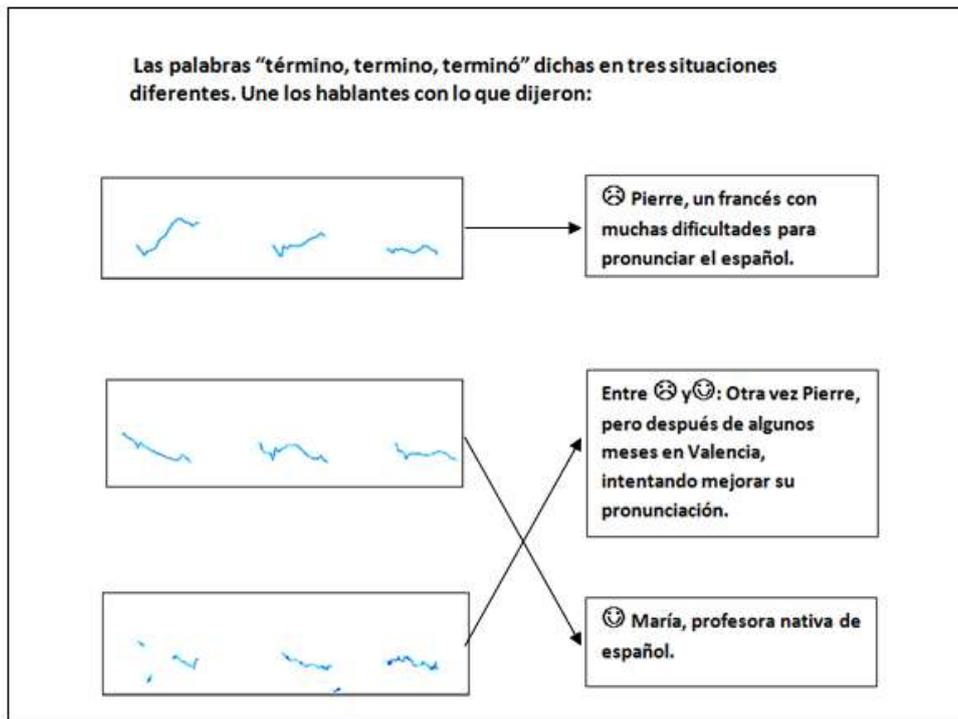


Figura 1. Ejercicio de relación imagen-sonido

### 3.2.2. De la imagen al sonido

Mediante el segundo ejercicio (*Figura 2*), se intenta que los alumnos sean capaces de interpretar la curva melódica trazada por el Praat. Es decir, se produce una conversión de la imagen al sonido. Es conveniente que este ejercicio se corrija comparando la emisión del alumno con una grabación real. Para obtener una grabación correspondiente al gráfico que aparece en la *Figura 2*, solamente habría que grabar la serie *término/terminó/término*. Aunque no se trate de la grabación real del estudiante francés, puede servir para el propósito de la actividad, puesto que solamente importa en este caso la posición del acento –no así, por ejemplo, que la voz del emisor sea en general más grave, más aguda, etc.–.

Fabian (un amigo de Pierre) tiene un trauma con las agudas, llanas y esdrújulas. Mira cómo pronunció "término, termino, terminó" e intenta imitarlo:



Figura 2. Ejercicio de la imagen al sonido

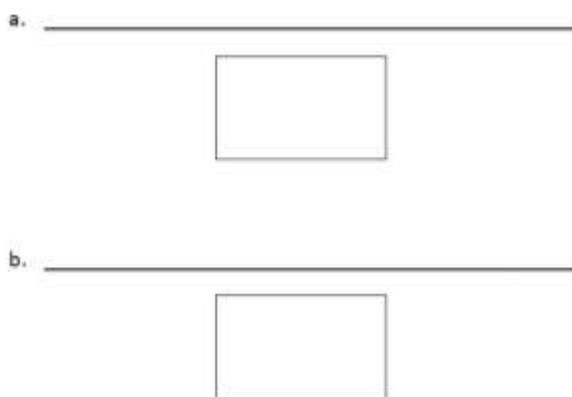
### 3.2.3. Del sonido a la imagen

El tercer ejercicio (*Figura 3*) consta de tres fases. Primero, el profesor propone una palabra al estudiante por escrito. Este debe entonces tratar de pronunciarla teniendo en cuenta su estructura prosódica, según la caracterización del acento explicada anteriormente. La emisión del alumno queda registrada en el programa Praat, pero no se enseña, de momento, su representación gráfica. Los demás alumnos intentan entonces dibujar la curva melódica que, según pueden intuir, el programa dibujará de la emisión de su compañero.

Se producen así tres modelos de curva melódica diferentes:

1. el de la palabra real (*ideal o correcta* en cuanto a la posición del acento), que aparecerá representado más adelante en la imagen extraída del Praat
2. el de la palabra que el alumno pronuncia
3. el que los demás alumnos perciben

Dibuja lo que digan tus compañeros (palabras españolas de tres sílabas):



*Figura 3. Ejercicio del sonido a la imagen*

Estos modelos coincidirían plenamente si todos los participantes fueran hablantes nativos de español, puesto que para nosotros la percepción y la producción del acento léxico no presentan dificultades. Será raro, en cambio, que coincidan los tres modelos de curva melódica si se realiza esta actividad con estudiantes franceses. La última fase del ejercicio consiste en comprobar las diferencias mediante la muestra real (la representación gráfica de la curva melódica extraída del Praat).

## 4. Conclusión

La posibilidad de que los errores de los alumnos aparezcan representados mediante pruebas informáticas favorece una visión realista de la propia pronunciación y puede aumentar, así, la capacidad de autocorrección de los alumnos. El objetivo de la actividad es motivar la reflexión sobre los propios errores de pronunciación. La finalidad, por tanto, no es corregir automáticamente un error –ninguna actividad aislada podría proponerse una meta tan ambiciosa– sino favorecer la actitud positiva hacia el aprendizaje de la pronunciación del español.

## **Bibliografía**

- Gil, J. (2007). *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*. Madrid: Arco Libros, 2007.
- Llisterri, J. (2003). “La enseñanza de la pronunciación”, *Revista del Instituto Cervantes en Italia*, 4, pp. 91-114.
- Llisterri, J., Machuca, M., de la Mota, C., Riera, M. y Ríos, A. (2005). “La percepción del acento léxico en español”, en Consejo Superior de Investigaciones Científicas, *Filología y lingüística. Estudios ofrecidos a Antonio Quilis*. Madrid: Universidad de Valladolid, Vol. 1, pp. 271-279.