

RÓTICAS EN ELE

Rothics in Spanish as a Second Language

FERNANDO SÁNCHEZ-MIRET

Universidad de Salamanca

fsmiret@usal.es

0000-0002-6280-1415

ROSA ANA MARTÍN VEGAS

Universidad de Salamanca

rosana@usal.es

0000-0002-7573-9243

RESUMEN

Las consonantes róticas plantean del español problemas de diversa naturaleza. Por un lado, su adquisición resulta en ocasiones difícil para los aprendices de ELE. Por otro lado, su descripción se ha visto dañada por una terminología inapropiada. Esta contribución analiza algunos de estos problemas y algunos materiales didácticos de ELE referidos a la enseñanza de estas consonantes.

Palabras clave: consonantes róticas; fonética; vibrante; percusiva.

ABSTRACT

The problems posed by rhotic consonants in Spanish are of several kinds. On the one hand, their acquisition is sometimes difficult for learners of Spanish as a foreign language. On the other hand, their description has been hampered by inappropriate terminology. This contribution analyses some of these problems and some ELE materials on the teaching of these consonants.

Keywords: rhotic consonants; phonetics; trill; tap.

MARCIO.— A algunos oigo pronunciar *guerra* y *tierra*, y así otros vocablos que se escriben con dos erres, como si se escribiesen con sola una, y muchas veces he dudado si lo hacen por primor o por ignorancia. ¿Qué me decís acerca de esto?

VALDÉS.— Que ni lo hacen por primor ni por ignorancia, sino por impedimento de sus propias lenguas, que no pueden pronunciar aquel sonido espeso que hacen las dos erres juntas.

(Juan de Valdés, *Diálogo de La Lengua*)

1. INTRODUCCIÓN¹

LA ENSEÑANZA DE LA PRONUNCIACIÓN tiene una posición algo ambigua en la práctica docente, hasta el punto de que en algunos momentos no se la ha tenido casi en cuenta (*cf.* Poch Olivé 2004: 753; Paredes García 2013), sin embargo, publicaciones como Bárkányi & Galindo Merino & Pérez Bernabeu (2024) pretenden romper con el tópico de que la enseñanza de la pronunciación es una Cenicienta en la familia y proponen integrarla sin complejos en el aula de lenguas extranjeras (o adicionales).

Otro tópico es la idea de que el sistema fonológico del español no es especialmente complicado si lo comparamos con el de otras lenguas muy difundidas como el francés o el inglés (*cf.*, p. ej., Esriche 1897: 77): «dis'tingese el kastełano entre todas las lenguas kultas por la senθi'leθ de su pronunθia'θion: pokos sonidos, soure todo vokales, i vien definidos i klaros». Sin embargo, el aprendizaje de la pronunciación de una lengua concreta como lengua extranjera es un proceso condicionado por muchos factores, de tal manera que lo que algunos aprendices pueden adquirir sin demasiados problemas puede llegar a ser una dificultad insuperable para otros.

En esta contribución nos ocuparemos de un aspecto muy concreto del sistema de sonidos del español: las róticas. Estos sonidos son interesantes desde muchos puntos de vista (*cf.* Lindau 1985; Ladefoged & Maddieson 1996: capítulo 7; Wiese 2011; Pustka & Remberger & Sánchez-Miret: en preparación) y una de las cosas que llaman la atención de las róticas del español es el hecho de la presencia de dos fonemas de esta categoría en dicha lengua. Esta es una característica que el español comparte con otras lenguas romances como el portugués, el catalán, el occitano, el italiano o el sardo (aunque la realización de los dos fonemas no es la misma en

¹ Esta investigación forma parte del proyecto GRAMADÍS, con referencia PID2023-149351NB-I00, financiado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, la Agencia Estatal de Investigación y el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (MCIU /AEI /10.13039/501100011033 / FEDER, UE) dentro del Plan Estatal de Investigación Científica, Técnica y de Innovación 2021-2023.

todas estas lenguas). De hecho, es habitual que esta peculiaridad del español se mencione en los trabajos de fonética general (*cf.*, p. ej., Dieth 1950: 199; Ladefoged & Maddieson 1996: 237; Ladefoged & Johnson 2014: 39, 187). Además de todo esto, el dominio de estos sonidos es considerado en ocasiones como uno de los mayores retos en el aprendizaje de la pronunciación del español (*cf.* Moreno Fernández & Paredes García 2017: 126; Tagarro *et al.* 2023 y las referencias contenidas en ese trabajo).

2. LA CUESTIÓN TERMINOLÓGICA

Las dos róticas del español se conocen tradicionalmente con los nombres de *vibrante simple* y *vibrante múltiple* (Navarro Tomás 1918: 90, 93). La agrupación de los dos sonidos bajo un mismo tipo se encuentra ya (con la etiqueta de consonantes *rouléés*)² en algunos trabajos anteriores y que Navarro Tomás menciona al principio de su obra; en concreto en Josselyn (1907: 109-121) y en Colton (1909: 116-118). La misma consideración de consonantes *vibrantes* reciben los sonidos [ɾ] y [r] en el trabajo de Martínez Celdrán (1984: 337).

A pesar de que en la descripción de las articulaciones vibrantes que ofrece Navarro Tomás (1918: 17) está claramente implicada la repetición sucesiva del movimiento, la contradicción del término *vibrante simple* no pareció molestarle mucho. Esa contradicción con la que la filología española³ ha vivido mucho tiempo se pone de manifiesto en pasajes como el siguiente:

Quando realizamos una consonante «vibrante» –por ejemplo «aro», «oro» o el sonido representado por la primera letra de las palabras «rosa», «rubio», «rico»– apoyamos la punta de la lengua repetidamente en el canal bucal de forma que se realiza, en realidad, una serie de oclusiones muy breves y muy rápidas que confieren su carácter vibrante a esta clase de consonantes (Poch Olivé 1999: 23)

² Esta era la terminología del AFI, que distinguía entre *rolled* y *flapped* hasta 1978 (*cf.*, p. ej., International Phonetic Association 1912: 10, 18, 24; International Phonetic Association 1949: 10), aunque encontramos ya antes en ocasiones el término *trilled* y la oposición a un «untrilled *r*», para el que se usaba el símbolo [ɾ], «provisionally made to stand for the Spanish ‘soft *r*’ in *pero*, which is a mere flap of the tongue» (International Phonetic Association 1904: 8). A partir de 1979 se fijó la distinción *trill* vs. *tap*, *flap* (International Phonetic Association 1978), que se mantiene hasta el momento. La propuesta del símbolo [r] se menciona ya a principios del siglo xx (International Phonetic Association 1912: 18).

³ Esta confusión terminológica no es exclusiva de la filología española. En otras tradiciones se encuentran términos similares, como *monovibrante* vs. *plurivibrante*, *polivibrante* (Mioni 1973: 10, 58, 118, 144, 283), *vibrante apical simples* vs. *vibrante apical múltipla* (Barbosa 1994: 139, 140).

En una descripción como la que acabamos de citar parece que pesa más la necesidad de agrupar las dos consonantes bajo una misma categoría, la de las consonantes vibrantes, que la necesidad de proporcionar una descripción articulatoria adecuada para el sonido de palabras como *aro* y *oro*, en cuya producción no se observa «una serie de oclusiones muy breves y muy rápidas», sino una sola oclusión. Esa contradicción, junto con la tautología del término *vibrante múltiple*, se ponen de relieve en RAE & ASALE (2011: 245) y, en lugar de los infelices términos tradicionales, se propone el uso de *vibrante* para el sonido [r] y el de *percusiva* para [r̥]. Este último término traduce el usado en el AFI y es, probablemente, una creación de Massone (1988), que lo propone basándose en la descripción de los sonidos del español que puede leerse ya en la primera edición del curso de fonética de Ladefoged del año 1975 (*cf.* Ladefoged 1982: 154). Pero el peso de la herencia recibida es muy considerable, de tal manera que no es raro encontrar los términos de Navarro Tomás en trabajos posteriores a la *sanción* de la Academia (*vid.* p. ej. Moreno Fernández & Paredes García 2017: 122, 125); incluso dentro del material contenido en el cd-rom *Las voces del español. Tiempo y espacio*, que acompaña al volumen de fonética de la RAE & ASALE se mantiene ocasionalmente el uso de término *vibrantes* para referirse a las dos consonantes [r] y [r̥], como puede comprobarse en la siguiente captura⁴:

En efecto, las consonantes /r/ y /r̥/ dejan de ser vibrantes para convertirse en realizaciones asibiladas (y por tanto con las características propias de las consonantes fricativas) cuando el ápice lingual se flexiona y queda detrás de los dientes inferiores, de manera que la lengua abandona su forma cóncava o plana para hacerse convexa, como en *rana*.

Obviamente, toda esta confusión terminológica proviene de la dificultad de clasificar un grupo de sonidos que lo único que tienen en común, aparentemente, es el hecho de escribirse con el grafema <r> en el alfabeto latino, o con el grafema <ρ> en el alfabeto griego o en el alfabeto cirílico; de ahí el nombre de *consonantes róticas*, por el nombre del grafema en griego. En la lingüística del español ha tardado en introducirse este término y sigue estando muy presente su antecesor: *vibrantes*.

Una de las personas que probablemente más han trabajado en la investigación de las róticas del español es Beatriz Blecua, que mantenía la terminología tradicional en su tesis doctoral (Blecua Falgueras 2001) y que reconoce el acierto del

⁴ El peso de la tradición se nota también en otro texto académico. En las dos ediciones existentes hasta el momento de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE & ASALE 2009: § 1.4g; 2025: § 1.4g) se habla de consonantes vibrantes como modo de articulación «con uno o varios movimientos repetidos de la lengua»; en la primera edición se daba solamente el ejemplo de [r] en [r̥] *umor*; en la segunda edición se ha añadido el ejemplo de [r] en *A[r̥]abia*. Parecería que los autores de RAE & ASALE (2025) no han leído atentamente RAE & ASALE (2011).

cambio terminológico y lo aplica en trabajos posteriores (p. ej., Blecua & Cicres & Gil 2014: 18, n. 2).

Estamos de acuerdo en que no es lo mismo enseñar fonética que enseñar pronunciación y en que toda la complicación teórica que envuelve a las róticas en las lenguas del mundo no debe ser objeto de las clases de ELE. Sin embargo, parece obvio que una cierta formación en fonética puede ayudar a los docentes de ELE (*cf.*: por ejemplo Poch Olivé 2004: 755; Paredes García 2013: 7; Moreno Fernández & Paredes García 2017: 112) y que una cierta clarificación terminológica puede ser útil.

3. VARIACIÓN

Solamente en las últimas décadas se ha prestado atención a la conveniencia de hacer ver a los aprendices de una lengua que existe la variación (Poch Olivé 2004: 759). Sin embargo, esa práctica no parece estar todavía suficientemente extendida y Águila Escobar (2018) critica la poca atención prestada a la variación en los materiales de ELE. Por su parte, la fonética de la Academia ha mejorado mucho la descripción de la realidad de la lengua y ha dado amplia cabida a la descripción de la variación, proporcionando un buen punto de partida para la elaboración de materiales más atentos a estos fenómenos. En concreto, se dedican once páginas a los procesos de variación de las róticas (RAE & ASALE 2011: 253-263).

Algo de la variación de las róticas ha entrado en el Plan Curricular del Instituto Cervantes. En concreto, la neutralización /l/-/r/ se indica en el inventario B1-B2 (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_b1-b2.htm):

[Hispanoamérica] Neutralización extendida de «l» y «r», percepción del sonido con características vibrantes y a la vez laterales (islas y zonas costeras, Puerto Rico, costas de Colombia y Ecuador, Panamá, Cuba, República Dominicana, costa de Venezuela, costa de Perú, costas de Ecuador y centro de Chile). Se puede dar como una lateralización de la «r», pronunciada como «l» (lambdacismo): *a[l]te* por *arte*; o como articulación vibrante de «l», pronunciada como «r» (rotacismo): *pie[r]* por *piel*.

En el inventario C1-C2 se mencionan las realizaciones asibiladas de las róticas (https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/03_pronunciacion_inventario_c1-c2.htm):

[Hispanoamérica] Articulaciones asibiladas de la vibrante múltiple y la simple (sonido debilitado que deja de ser vibrante y alveolar; la lengua se desplaza hacia los incisivos inferiores y puede hallarse más o menos ensordecida): *[ʃ]opa*, *t[ʃ]es*, *ama[ʃ]* [México (altiplano), Guatemala, Costa Rica, Colombia (sur), Ecuador, Río de la

Plata, Argentina (excepción de Buenos Aires, Santa Fe y provincias meridionales), Chile, Paraguay, Uruguay, Bolivia y Perú (sierra)]

No entraremos aquí en cuestiones como qué modelo de pronunciación enseñar ni qué cantidad de información sociolingüística conviene tratar en las aulas de ELE con relación a la pronunciación de las róticas (*cf.* a este respecto Águila Escobar 2018: 66-67). El objetivo principal de esta contribución es rastrear las informaciones que se proporcionan a los aprendices para adquirir la pronunciación [r], [r̄].

4. LOS PROBLEMAS DE LAS RÓTICAS

Ya hemos mencionado que el dominio de las róticas parece ser una de las principales dificultades en la pronunciación de las consonantes del español y, de hecho, la problemática que plantean es la que más ejemplos proporciona en el capítulo dedicado a la enseñanza de la fonética de Moreno Fernández & Paredes García (2017). En primer lugar, estos autores aducen el caso de [r] cuando plantean el principio de ir desde lo más fácil a lo más difícil:

la pronunciación de la vibrante múltiple (*r*-, *-rr*-), siendo difícil, incluso para muchos hispanohablantes, no resulta igual de complicada en todos los contextos fonéticos, por lo que también aquí convendría empezar por lo fácil –los contextos en que resulta más fácil su pronunciación– y avanzar aumentando progresivamente el grado de dificultad (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 131).

De nuevo escogen este sonido para ejemplificar que la enseñanza no puede reducirse a una aplicación automática de recetas sencillas:

El profesor no puede conformarse con decirles a sus aprendices cómo deben poner la lengua para pronunciar la vibrante múltiple, sino que ha de jugar con otras informaciones que son muy útiles en la práctica: por ejemplo, que esa vibrante se pronuncia más fácilmente entre vocales palatales que entre vocales velares o que la posición inicial favorece la aparición del sonido vibrante apropiado, cosa que no ocurre cuando va tras *l* o *r* (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 133).

El caso de las róticas sirve a estos mismos autores para ejemplificar varios tipos de problemas. Por un lado, mencionan la confusión de /r/ y /l/ en posición final de sílaba en aprendices de origen chino ([ko.'mel] «comer») como un ejemplo de *subdiferenciación de fonemas*: en la lengua materna (o la lengua que influye) no se distinguen dos sonidos que sí lo hacen en la lengua meta (lengua influida) (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 121).

Por otro lado, el uso sistemático en español de la uvular [R] en vez de la vibrante, por interferencia del francés, es un caso de *sustitución de fonemas* (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 122).

Por último, un caso de *reinterpretación de fonemas* es el que parece producirse en aprendices de español con el finés como lengua materna:

En español, la distinción entre la vibrante simple (como en *caro*) y la vibrante múltiple (como en *carro*) se percibe por el número de vibraciones: si se emiten más de dos o tres vibraciones u oclusiones, es múltiple. En finés, existe un único fonema /r/ con dos alófonos: uno con tres oclusiones y otro más largo, con hasta siete oclusiones; además geminan o alargan la vibrante cuando aparece en posición final. Los hablantes de finés interpretan la vibrante del español en posición inicial como vibrante simple, dado que suele tener «solamente» tres oclusiones, e interpretan toda vibrante final del español como múltiple, puesto que ellos suelen alargarla (Moreno Fernández & Paredes García 2017: 122).

También Gil Fernández (2007: 500-503) destaca el caso de las róticas en su capítulo dedicado a las principales dificultades en la pronunciación de las consonantes. Como ejemplo de interferencia del sistema consonántico de la L1 del aprendiz, esta autora menciona un fenómeno similar al que acabamos de ver en el caso de hablantes con chino como L1. Se trata de las dificultades que tienen los hablantes de japonés y de coreano. En el caso del japonés los sonidos [l] y [r] son variantes libres de un mismo fonema, mientras que en coreano son alófonos de un mismo fonema y aparecen en distribución complementaria (la rótica en onset y la lateral en coda silábica). Esa situación provoca que los hablantes de estas lenguas confundan los dos fonemas del español. Gil Fernández llama al fenómeno: *infra-diferenciación fonológica*.

La misma autora menciona el caso de la vibrante como ejemplo de un problema causado por la complejidad intrínseca del sonido que hay que aprender. Sin embargo, no incide estrictamente en la complejidad de la articulación de [r], sino en el hecho de que, como ya hemos mencionado al principio, el español distingue en su inventario fonológico dos consonantes róticas:

el estudiante de nuestra lengua no sólo debe aprender a pronunciar una de las dos consonantes –lo cual quizá no implicara tanto esfuerzo, sobre todo porque las posibilidades de que un sonido parecido exista en su L1 son altas, como acabo de señalar, y tal vez la comunicación no se viera afectada en todos los casos–, sino que ha de adquirir el dominio del contraste, esto es de la oposición r / r̄, lo que sí supone una dificultad mayor (Gil Fernández 2007: 502).

5. PROCEDIMIENTOS DIDÁCTICOS

Los procedimientos empleados para enseñar pronunciación pueden agruparse en dos grandes modelos (Paredes García 2013: 22):

- el intuitivo-imitativo considera que para aprender los sonidos de la L2 basta con escucharlos e imitarlos;
- el lingüístico-analítico defiende que, además de escuchar e imitar, hay que usar herramientas como la transcripción fonética, la descripción articulatoria, el análisis acústico, el contraste entre L1 y L2 o técnicas que permitan visualizar la acción de los articuladores, como es el caso del uso de los ultrasonidos (acerca del uso de estas últimas técnicas, *cfr.*, p. ej., Gick *et al.* 2008; Ciriza & Rivera-Campos 2020; Inceoglu & Gnevshva 2020).

A continuación mencionaremos algunas propuestas concretas para la enseñanza de la pronunciación de las róticas en ELE.

El primer trabajo en el que fijaremos nuestra atención es un libro famoso: el *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* de Antonio Quilis y Joseph A. Fernández. La primera edición de este libro es de 1964. La obra tuvo mucho éxito y conoció cuatro ediciones (la cuarta es de 1969) y dieciocho reimpressiones (la última es de 2003). En este libro, en contraste con las propuestas modernas y a pesar de que Cárdenas (1966: 365) afirme en su recensión a la primera edición del libro que la obra usa una expresión menos técnica de lo habitual, podemos comprobar que se conserva toda la terminología lingüística cuyo uso se supone inadecuado en el aula.

Llama la atención que, en esta obra, dirigida a hablantes de inglés, se insista solamente en cómo se debe pronunciar la percusiva (designada, por supuesto, *vibrante simple*) y no se da ninguna orientación práctica sobre cómo producir la vibrante, que es el sonido cuya articulación exige más control (*cfr.* Recasens 1991) y que, en principio, más problemas plantea, si hemos de creer a Juan de Valdés. Como orientación para la articulación de la percusiva los lectores del libro reciben las siguientes advertencias:

Para su correcta pronunciación los norteamericanos deben desterrar de su mente todo recuerdo de la *r* retrofleja de su lengua natal. Cuando los anglohablantes que se dejan arrastrar por esta *r* propia de su idioma pronuncian palabras españolas como *amar*, *comer*, *repetir*, suelen deformar las vocales anteriores a la vibrante porque les añaden el timbre peculiar de la retrofleja inglesa («*r*-coloring»), a la vez que las hacen demasiado largas. Esto desvirtúa por completo el timbre de las vocales españolas, y es un defecto que tienen que evitar. La vibrante simple se parece más a la *d* o la *t* de *bidder*, *butter* o a la *r* de *very* pronunciada con estilo británico afectado (Quilis & Fernández 1969: 129-130).

Tras una descripción articulatoria de los dos sonidos y una explicación de su distribución contextual, los autores ofrecen ejercicios fonéticos, que consisten en listas de palabras con las róticas en distintas posiciones, y ejercicios fonológicos,

que consisten en listas de pares mínimos. Por último, para no causar excesiva confusión en los aprendices angloamericanos, los autores advierten que /d/ y la percusiva son sonidos muy distintos en español, ya que la primera es dental y la segunda es alveolar. Esta advertencia va seguida de otra lista de pares mínimos para ejercitar esta distinción.

Publicaciones más claramente orientadas al uso de los aprendices no suelen entretenerse en explicaciones teóricas y, en cuanto a la terminología, mantienen la tradicional, como es el caso de Fernández González & Santiago Guervós (1997) o Nuño Álvarez & Franco Rodríguez (2008), o evitan todo uso terminológico y se limitan a explicar las posiciones que pueden ocupar unos sonidos a los que se refieren usando los grafemas, como es el caso de Siles Artés (1994). Fernández González & Santiago Guervós (1997) usan los símbolos del AFI, mientras que Nuño Álvarez & Franco Rodríguez (2008)⁵ usan los símbolos fonéticos de la RFE (p. ej. \bar{r} , η , \downarrow , \hat{c}), que no parecen los más idóneos para un público internacional.

Un aproximación más técnica es la que ofrece Gil Fernández (2007: 516) para corregir la pronunciación uvular que tiende a darse a la [r] española en el caso de hablantes de francés o de alemán. Para lograrlo hay que conseguir que los aprendices adelanten el punto de articulación y apliquen una mayor tensión articuladora. Para ello la autora propone tres estrategias. En primer lugar, sugiere practicar con palabras que contengan la secuencia [ri], ya que las vocales anteriores favorecen la anteriorización de las consonantes del contexto (este consejo se encuentra en Poch Olivé 1999: 101 y proviene de los conocimientos que los fonetistas poseen de la fonética combinatoria); además, las vocales altas aumentan la tensión articuladora. En segundo lugar, Gil Fernández recomienda colocar las secuencias [ri] en sílabas tónicas y en cimas entonativas, porque en esos contextos la tensión articuladora es mayor. En tercer lugar, menciona la utilidad de recurrir a onomatopeyas (como el sonido de un timbre o los acelerones de una moto) o a otras técnicas de lo que se conoce como *pronunciación matizada* (cfr. Poch Olivé 1999: 102), que consiste en proponer ejercicios en los que se exagera el modelo que se pretende alcanzar, ejercicios que pueden ayudar a lograr la pronunciación [ri].

La propuesta didáctica más completa que hemos encontrado es la que ofrecen Tagarro *et al.* (2023). Estos autores empiezan proponiendo unos ejercicios de preparación, que comprenden ejercicios de relajación, de control de la respiración y de tonificación de los músculos, que serán muy familiares para cualquiera que haya cantado en un coro. A continuación, proponen una larga colección de ejercicios de distinto tipo, en parte similares a los que podemos encontrar en libros como los

⁵ La obra consta de tres libros para respectivamente los niveles Elemental A2, Medio B1, Avanzado B2.

de Siles Artés (1994), Fernández González & Santiago Guervós (1997) o Nuño Álvarez & Franco Rodríguez (2008) y otros más complejos que incluyen el uso de programas como PRAAT.

Tagarro *et al.* (2023) usan en su propuesta los términos *erre suave* y *erre fuerte*, porque consideran que la terminología propuesta por la RAE & ASALE apunta a conocimientos técnicos de fonética que no serían relevantes para los fines didácticos. En su opinión, la terminología que ellos proponen es pedagógicamente más transparente, pero no estamos convencidos de que esto sea así, porque los términos *suave* y *fuerte* son más abstractos que *vibración* y *golpe* y, por lo tanto, más complicados de interpretar por parte del aprendiz. Por otro lado, no comprendemos el rechazo a los términos técnicos por parte de estos autores, toda vez que proponen en sus ejercicios el uso de espectrogramas creados con PRAAT. Cualquier profesor de fonética sabe que la visión de un espectrograma causa no poca turbación a los estudiantes universitarios. Además, en este caso, los mencionados autores no ocultan el término técnico en su material (*cf.* Tagarro *et al.* 2023: 53, 56) y se supone que, para que el uso de estos artefactos sea provechoso, habrá que explicar a los aprendices algunos detalles sobre su interpretación. De todo esto se extrae un panorama en el que se huye de determinadas supuestas complejidades de la fonética para dar entrada a otras no menos complejas.

6. CONCLUSIÓN

El arte de enseñar a pronunciar sonidos que presentan alguna dificultad –y ese es el caso en especial de la vibrante del español– cuenta con famosos y esforzados héroes, como el profesor Higgins de *Pygmalion* o el maestro de filosofía de *Le bourgeois gentilhomme*. Este último propone la siguiente instrucción para pronunciar la vibrante del francés, que en la época de Molière no sería uvular:

Et l'R, en portant le bout de la langue jusqu'au haut du palais, de sorte qu'étant frôlée par l'air qui sort avec force, elle lui cède, et revient toujours au même endroit, faisant une manière de tremblement: Rra.

Sin llegar a la tiranía del profesor Higgins, su británico compatriota John Cunison Catford ofrece un par de ejercicios que nos parecen la manera más práctica de ejercitarse en el dominio de la vibrante alveolar (*cf.* Catford 1988: 68-69).

Podemos aceptar que el profesor de ELE no necesite ser un experto fonetista, ni un sesudo gramático, ni un fino estilista, pero sí ha de ser capaz de buscar, encontrar, leer y entender las fuentes de información que le permitan entender los mecanismos básicos de su objeto de enseñanza. Para la enseñanza de las róticas hemos mencionado en este trabajo algunas de esas fuentes y queremos insistir en que

una terminología inadecuada, como la encarnada en los sintagmas *vibrante simple* y *vibrante múltiple*, puede causar más confusión que claridad. Dicho esto, no queremos pasar por alto que la terminología del AFI (*trill* = vibrante; *tap* = percusiva) no necesariamente resuelve el misterio de las róticas. El lector interesado puede acudir a la definición de *trill* que dan Ladefoged & Maddieson (1996: 217-218) y quizás se sorprenda.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁGUILA ESCOBAR, Gonzalo (2018): «Los sonidos del español en ELE y su concreción en el *Plan Curricular del Instituto Cervantes* y en la *nueva gramática de la lengua española*», en *Porta Linguarum* 30, 57-70.
- BARBOSA, Jorge Morais (1994): «Português: Fonética e fonologia», en Günter Holtus & Michael Metzeltin & Christian Schmitt (eds.), *Lexikon der Romanistischen Linguistik. Band VI,2: Die einzelnen romanischen Sprachen und Sprachgebiete von der Renaissance bis zur Gegenwart. Galegisch, Portugiesisch*, Tübingen, Niemeyer, 130-142.
- BÁRKÁNYI, Zsuzsanna & GALINDO MERINO, M. Mar & PÉREZ-BERNABEU, Aarón (eds.) (2024). *La integración de la pronunciación en el aula de ELE*. Amsterdam/Philadelphia, Benjamins.
- BLECUA FALGUERAS, Beatriz (2001): *Las vibrantes del español: manifestaciones acústicas y procesos fonéticos*, Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona.
- BLECUA, Beatriz & CICRES, Jordi & GIL, Juana (2014): «Variación en las róticas del español y su implicación en la identificación del locutor», en *Revista de Filología Románica* 31, 13-35.
- CÁRDENAS, Daniel N. (1966): «Review: *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos* by Antonio Quilis and Joseph A. Fernández», en *Hispania* 49:2, 364-365.
- CATFORD, John Cunnison (1988): *A practical introduction to phonetics*, Nueva York, Oxford University Press.
- CIRIZA, María del Puy & RIVERA-CAMPOS, Ahmed (2020): «Teaching the Spanish trill to L1 English speakers using ultrasound instruction: a preliminary study on pronunciation pedagogy», en *Journal of Spanish Language Teaching* 7:1, 20-33.
- COLTON, Molton Avery (1909): *La phonétique castillane. Traité de phonétique descriptive et comparative*, Paris, Imp. Lievens.
- DIETH, Eugen (1950): *Vademekum der Phonetik. Phonetische Grundlagen für das wissenschaftliche und praktische Studium der Sprachen*, Bern, Francke.
- ESCRICHE, Tomás (1897): «pronunθia'θion kasteλana», en *Le Maître Phonétique* 12:3, 77-82.
- FERNÁNDEZ GONZÁLEZ, Jesús & SANTIAGO GUERVÓS, Javier de (1997): *Fonética básica del español para anglohablantes*, Salamanca, Plaza Universitaria Ediciones.
- GICK, Bryan & BERNHARDT, Barbara May & BACSFALVI, Penelope & WILSON, Ian (2008): «Ultrasound imaging applications in second language acquisition», en Jette G. Hansen

- Edwards & Mary L. Zampini (eds.), *Phonology and second language acquisition*, Amsterdam, Benjamins, 309-322.
- GIL FERNÁNDEZ, Juana (2007): *Fonética para profesores de español: de la teoría a la práctica*, Madrid, Arco/Libros.
- INCEOGLU, Solène & GNEVSHEVA, Ksenia (2020): «Ultrasound imaging in the foreign language classroom: Outcomes, challenges, and students' perceptions», en O. Kang *et al.* (eds.), *Proceedings of the 11th Pronunciation in Second Language Learning and Teaching conference, Northern Arizona University, September 2019*, Ames, IA, Iowa State University, 115-126.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1904): «Aim and principles of The International Phonetic Association», en *Le Maître Phonétique* 19: Supplement.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1912): «The principles of The International Phonetic Association», en *Le Maître Phonétique* 27: Supplement.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1949): *The principles of the International Phonetic Association: being a description of the International Phonetic Alphabet and the manner of using it, illustrated by texts in 51 languages*, London, The International Phonetic Association.
- INTERNATIONAL PHONETIC ASSOCIATION (1978): «The International Phonetic Alphabet», en *Journal of the International Phonetic Association* 8.
- JOSELYN, F. M. (1907): *Études de phonétique espagnole*, Paris, Welter.
- LADEFOGED, Peter ([1975] 1982): *A course in phonetics*, Los Angeles, University of California, 2.^a ed.
- LADEFOGED, Peter & JOHNSON, Keith (2014): *A course in phonetics*, Stamford, CT, Cengage Learning, 7.^a ed.
- LADEFOGED, Peter & MADDIESON, Ian (1996): *The sounds of the world's languages*, Oxford, Blackwell.
- LINDAU, Mona (1985): «The story of /r/», en Victoria A. Fromkin (ed.), *Phonetic linguistics. Essays in honor of Peter Ladefoged*, Orlando, Academic Press, 157-168.
- MARTÍNEZ CELDRÁN, Eugenio (1984): *Fonética. Con especial referencia a la lengua castellana*, Barcelona, Teide.
- MASSONE, María Ignacia (1988): «Estudio acústico y perceptivo de las consonantes nasales y líquidas del Español», en *Estudios de fonética experimental* 3, 13-34.
- MIONI, Alberto M. (1973): *Fonematica contrastiva. Note ed esercizi. Italiano, francese, spagnolo, tedesco, inglese, russo, portoghese, rumeno, neerlandese, altre lingue*, Bologna, Pàtron.
- MORENO FERNÁNDEZ, Francisco & PAREDES GARCÍA, Florentino (2017): «La enseñanza de la fonética», en Ana María Cestero Mancera & Inmaculada Penadés Martínez (eds.), *Manual del profesor de ELE*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá, 109-154.
- NAVARRO TOMÁS, Tomás (1918): *Manual de pronunciación española*, Madrid, Sucesores de Hernando.
- NUÑO ÁLVAREZ, María del Pilar & FRANCO RODRÍGUEZ, José Ramón (2008): *Fonética*, Madrid, Anaya.
- PAREDES GARCÍA, Florentino (2013): «La enseñanza de la pronunciación en Español como Lengua Extranjera: cuestiones de método», en *LinRed. Lingüística en la Red* 11, 1-30. (<http://hdl.handle.net/10017/23597>)

- PCIC: Plan curricular del Instituto Cervantes: Niveles de referencia para el español (1997-2025), Madrid, IC. [en línea]. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/
- POCH OLIVÉ, Dolors (1999): *Fonética para aprender español: pronunciación*, Madrid, Edinumen.
- POCH OLIVÉ, Dolors (2004): «Los contenidos fonético-fonológicos», en Jesús Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (eds.), *Vademécum para la formación de profesores de español. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*, Madrid, SGEL, 753-765.
- PUSTKA, Elissa & REMBERGER, Eva-Maria & SÁNCHEZ-MIRET, Fernando (en preparación): «Introduction», en Elissa Pustka & Eva-Maria Remberger & Fernando Sánchez-Miret (eds.), *R in Romance: System, Variation and Change*, Leiden, Brill.
- QUILIS, Antonio & FERNÁNDEZ, Joseph A. ([1964]1969): *Curso de fonética y fonología españolas para estudiantes angloamericanos*, Madrid, CSIC, 4.ª ed.
- RAE & ASALE (2009): *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Madrid, Espasa.
- RAE & ASALE (2011): *Nueva gramática de la lengua española. Fonética y fonología*, Madrid, Espasa.
- RAE & ASALE (2025): *Nueva Gramática de la lengua española. Morfología y sintaxis*, Barcelona, Planeta: Espasa, 2.ª ed. (revisada y ampliada).
- RECASENS, Daniel (1991): «On the production characteristics of apicoalveolar taps and trills», en *Journal of Phonetics* 19:3-4, 267-280.
- SILES ARTÉS, José (1994): *Ejercicios prácticos de pronunciación del español*, Madrid, SGEL.
- TAGARRO, Pablo M. & LLANOS TATO, Carmen & CUEVAS-ALONSO, Miguel & ALBERTO MORALEJO, Remedios (2023): «Percepción y producción de las róticas en español en estudiantes anglófonos de ELE», en *Foro de profesores de E/LE* 19, 27-67.
- WIESE, Richard (2011): «The representation of rhotics», en Marc van Oostendorp *et al.* (eds.), *The Blackwell companion to phonology*, Malden/Oxford, Blackwell, vol. 1, 711-729.

