

# ¿Qué es la pronunciación?

AGUSTÍN IRUELA GUERRERO  
Universidad de Barcelona

Licenciado en Filología Hispánica, Master en formación de profesores de E/LE y Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación en la Universidad de Barcelona. Ha impartido clases de E/LE en diversos centros, como la Universidad Pompeu Fabra o ESADE. También ha impartido clases de metodología en el Master de la Universidad de Barcelona. Es coautor de los cursos *Es español*, *Es tu ritmo* y *Conecta*.

**Resumen:** En este artículo se define la importancia de la pronunciación en las actividades de la lengua y en la competencia comunicativa. En las actividades de la lengua, la pronunciación desempeña un papel esencial en la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. Asimismo, está presente en la expresión y la comprensión escrita. También se define el valor de la pronunciación en la competencia comunicativa a partir del espacio propio que ocupa como una de las competencias lingüísticas. A continuación se analiza la relación entre la pronunciación y las competencias gramatical, léxica, ortográfica y ortoépica. Finalmente se muestra cómo la pronunciación también está presente en las competencias pragmáticas y socioculturales.

## 1. INTRODUCCIÓN

Dedicar un artículo a tratar de definir qué es la pronunciación ya entrados en el siglo XXI puede parecer sorprendente, ya que se trata de un área de conocimiento que quedó profundamente unida a la enseñanza de lenguas extranjeras a partir de 1890 con el *Movimiento de Reforma*, un método en el que los fonetistas convirtieron a la pronunciación en una cuestión central del aprendizaje. Posteriormente, la pronunciación estuvo íntimamente unida a la lingüística estructural y a la fonética y la fonología hasta la década de 1960. La aparición de la lingüística discursiva y el cognitivismo en la década siguiente implicó un profundo cambio en la concepción de qué es la lengua y cuál puede ser la mejor forma de enseñarla que llega hasta nuestros días.

En lo que se refiere a la enseñanza del sistema formal de la lengua, también ha evolucionado la enseñanza del léxico y sobre todo la de la gramática y el concepto que se tiene de ella. Sin embargo, las ideas acerca de qué es la pronunciación y cómo puede enseñarse no han experimentado en absoluto una evolución tan profunda. A esto cabe añadir la aparición de un nuevo modelo de competencia comunicativa en el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (en adelante, *MRE*).

En definitiva, la profunda evolución que ha sufrido la enseñanza de lenguas extranjeras a lo largo de los últimos treinta y cinco años no ha ido acompañada de una reflexión sobre el papel que en ella desempeña la pronunciación. Por esta razón, se hace necesario un trabajo como éste en el que se describa el lugar que ocupa en la lengua, identifique el espacio que ocupa en la competencia comunicativa y las relaciones que mantiene la pronunciación con otras competencias. Esto permitirá tener una perspectiva para valorar la relevancia de la pronunciación en la comunicación, el papel que desempeña en el

aprendizaje de las lenguas extranjeras, y ayudará a responder a la pregunta *¿Qué es la pronunciación?*

Vamos a asumir el modelo y la terminología que ofrece el *MRE*, tanto en la clasificación de actividades de la lengua, como en el modelo de la competencia comunicativa que ofrece. Éste es un documento de aparición reciente, de consenso y ampliamente conocido entre las personas implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

En la primera parte de este artículo consideraremos la relación de la pronunciación con las actividades de la lengua. En la segunda parte, ubicaremos la pronunciación en la competencia comunicativa y veremos qué relaciones mantiene con algunas de las competencias que la componen.

## 2. LA PRONUNCIACIÓN EN LAS ACTIVIDADES DE LA LENGUA

Según el *MRE*<sup>1</sup>, la lengua se usa para realizar básicamente cuatro clases de actividades:

- La expresión.
- La comprensión.
- La interacción.
- La mediación.

La expresión se refiere estrictamente a la producción de enunciados lingüísticos, sin que el oyente o el lector interaccionen con el emisor. La comprensión se refiere estrictamente a la recepción de esos enunciados. Por su parte, la interacción se refiere a la comunicación entre al menos dos hablantes que se alternan en el papel de emisor y receptor.

En cuanto a la mediación, ésta consiste en hacer comprensible un enunciado a un hablante que no lo comprende por alguna razón, por ejemplo, porque no está presente o no conoce la lengua. El contexto en que sobre todo sucede es el de la traducción.

Estas cuatro actividades se pueden realizar tanto en la lengua oral como en la lengua escrita. Esto quiere decir que la pronunciación, entendida como la habilidad para producir y percibir elementos fónicos, está presente en las cuatro actividades que se desarrollen en la lengua oral, a saber: la expresión oral, la comprensión auditiva, la interacción oral y la mediación oral.

A continuación trataremos con más detalle la expresión oral, la comprensión oral y la interacción oral. También prestaremos atención a la lengua escrita. Describiremos brevemente cuáles son los procesos y estrategias que intervienen en ellas para tener una visión más completa del lugar que ocupa en ellas la pronunciación. No nos detendremos en la mediación oral, ya que pensamos que es una actividad de la lengua que, cuando sucede en el aula de lenguas extranjeras entre alumnos, ya está incluida en la interacción oral.

Encontraremos listados de procesos, estrategias, competencias lingüísticas y de elementos cohesionadores de un texto. En estos listados, en ocasiones extensos, hemos resaltado en **negrita** y  *cursiva* los puntos directamente relacionados con la competencia fónica. Este

---

<sup>1</sup> En la bibliografía hay diversas propuestas para describir la competencia comunicativa y los procesos que intervienen en el uso de las grandes destrezas. Como el objetivo de este artículo es poner la pronunciación en relación con las actividades de la lengua y ubicarla en la competencia comunicativa, basta con hacer una descripción amplia y esquemática. Para ello vamos a asumir el *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas* (2002) tanto en la clasificación de actividades de la lengua, como en el modelo de la competencia comunicativa que ofrece y en la terminología que emplea. Éste es un documento de aparición reciente, de consenso y ampliamente conocido entre las personas implicadas en la enseñanza de lenguas extranjeras.

recurso gráfico permite tener a la vez una perspectiva particular de todos los elementos implicados en la competencia fónica y a la vez una perspectiva global del uso de la lengua, lo que permite hacerse una idea más clara del lugar que ocupa la competencia fónica en la competencia comunicativa.

## 2.1. LA PRONUNCIACIÓN EN LA EXPRESIÓN ORAL

En la expresión oral, el hablante produce un mensaje ante unos oyentes que no toman la palabra. Sucede, por ejemplo, en un comunicado público, una exposición oral, una presentación, un discurso, la representación de una obra de teatro, etc. Si se produce una participación del oyente y éste influye en el discurso del hablante, entonces se trata de interacción oral.

Los procesos básicos que intervienen en las actividades de expresión oral son los siguientes:

- Planear qué se va a decir.
- Organizar las ideas.
- Formular lingüísticamente las ideas.
- **Articular el enunciado usando las destrezas fónicas.**

En la expresión oral intervienen diversas estrategias:

- En la fase de planificación, los aprendientes analizan la situación, anticipan el momento, el tono y el estilo que deberán usar; activan el conocimiento que tienen del tema sobre el que tienen que hablar, activan el conocimiento que tienen sobre el tipo de texto que tienen que producir (p. ej. una argumentación o una exposición); seleccionan los recursos que necesitarán (p. ej. un diccionario), y; conocen las características del destinatario. También pueden usar apoyos escritos para preparar su intervención, como notas, transparencias o imágenes.
- En la fase de ejecución, algunas de las estrategias que intervienen son: evitar usar estructuras difíciles; simplificar la sintaxis; usar circunloquios para compensar carencias de léxico; intentar cosas de las que uno no se siente seguro pero cree que pueden funcionar (p. ej. creando palabras nuevas). También es necesario saber abrir y cerrar un discurso oral, así como aprovechar el tiempo para decir todo lo que convenga. Igualmente es necesario controlar los aspectos no verbales, como la **intensidad de la voz**, controlar la mirada para dirigirla a los interlocutores y usar los gestos y los movimientos adecuados.
- En la fase de evaluación, el hablante valora su producción y si es necesario, repite, resume, corrige, precisa el significado de lo que quiere decir, o reformula lo que ha dicho.

Así pues, se ha visto que la expresión oral es una actividad muy compleja compuesta por diversos procesos y numerosas estrategias. En los dos esquemas anteriores de procesos y estrategias la pronunciación aparece como un componente más de la expresión oral, ya que es el componente esencial del proceso *articular el enunciado* y está presente en las estrategias de producción.

La pronunciación es el soporte de la transmisión de la información oral y por tanto, el elemento que condiciona la inteligibilidad del mensaje. La pronunciación transmite el mensaje oral, de forma que puede facilitar o dificultar al oyente el reconocimiento de las palabras. Por tanto, la importancia comunicativa de la pronunciación reside en que otorga inteligibilidad al texto oral del que forma parte.

## 2.2. LA PRONUNCIACIÓN EN LA COMPRENSIÓN AUDITIVA

En la comprensión auditiva el usuario de la lengua actúa como oyente de un texto oral sin intervenir, es decir, sin que se produzca interacción con el emisor. Los procesos básicos que intervienen son los siguientes:

- Anticipar qué se va a escuchar.
- **Percibir los elementos fónicos del enunciado.**
- Identificar usando la competencia lingüística.
- Comprender desde el punto de vista semántico.
- Inferir los vacíos de significado.
- Interpretar el significado según el contexto.

Estos procesos pueden darse de una forma lineal en esta misma secuencia, llamada *de abajo arriba* (*bottom up* en la bibliografía en inglés). Sin embargo pueden ser actualizados y reinterpretados varias veces, en una secuencia llamada *de arriba abajo* (*top down* en la bibliografía en inglés), en función del conocimiento del mundo, las expectativas y el transcurso de la comprensión textual, en un proceso interactivo y recursivo.

Ninguno de los dos procesos, *de abajo arriba* o *de arriba abajo*, permite por sí mismo escuchar con eficacia, y requiere la interacción con la otra forma de procesamiento. En hablantes nativos y aprendientes avanzados, el proceso *de abajo arriba* está automatizado, pero en aprendientes poco expertos, este proceso es más lento. En el uso de la lengua en la comunicación cotidiana, ambos procesos interactúan y tiene lugar un procesamiento complejo y simultáneo de la información ya conocida, la información contextual y la información lingüística, para que los procesos de comprensión e interpretación obtengan resultados adecuados.

Esto lo podemos ver ejemplificado en la tabla 1, en la que se presentan tres errores cometidos por alumnos de E/LE en una actividad en el laboratorio de idiomas en que tenían que transcribir lo que escucharan<sup>2</sup>.

<i>Frase errónea</i>	<i>Frase correcta</i>
compañía <b>a ella</b> francesa	compañía aérea francesa
gitanos con <b>lana baja</b>	gitanos con la navaja
¿Yo? Tú <b>sigue</b> tienes paciencia	¿Yo? Tú sí que tienes paciencia

**Tabla 1.** Errores de comprensión auditiva.

Una posible explicación de estos tres casos es que los aprendientes no identificaron correctamente las palabras relacionadas con los sonidos que percibieron en un procesamiento de abajo arriba, e hicieron una inferencia errónea para buscar el sentido con palabras que conocían, en un procesamiento de arriba abajo.

En la comprensión auditiva intervienen diversas estrategias.

- En la fase de planificación los aprendientes generan expectativas sobre qué van a escuchar y activan el conocimiento previo que tienen sobre ese tema.
- En la fase de ejecución hacen inferencias para deducir la relativa importancia de cada parte del texto; identifican la estructura del texto y las ideas clave que contiene; también formulan inferencias sobre las partes del texto que no comprenden, predicen qué van a escuchar a continuación, y; relacionan las partes del texto entre sí para darle coherencia.

---

<sup>2</sup> Errores detectados en observaciones personales de clase.

- En la fase de evaluación los aprendientes comprueban si las expectativas y las inferencias que han formulado son correctas y si es necesario, las reajustan. Pueden usar estrategias compensatorias para contrarrestar las carencias, como solicitar al interlocutor que hable más despacio o escuchar de nuevo una grabación.

Así pues, vemos que la pronunciación interviene decisivamente en la comprensión auditiva en uno de sus procesos: el de percibir. La pronunciación es el soporte a través del cual se percibe la lengua oral. Si el aprendiente no percibe correctamente un texto oral, tiene dificultades para identificarlo, comprenderlo e interpretarlo. Esto implica que el aprendiente que perciba mejor los elementos fónicos de la L2 (los contrastes fonológicos, los sonidos que representan estos fonemas, el ritmo, la entonación, el acento a nivel de palabra y de frase, etc.) tendrá mayor facilidad para comprender los mensajes orales que el aprendiente que disponga de una competencia fónica inferior de la L2. Es decir, un nivel de competencia fónica insuficiente es un factor que dificulta la comprensión auditiva.

### 2.3. LA PRONUNCIACIÓN EN LA INTERACCIÓN ORAL

En la interacción oral, los participantes en el acto de comunicación se alternan en la posición de hablante y oyente para construir conjuntamente la conversación. En las actividades de interacción intervienen todas las estrategias de comprensión y de expresión ya mencionadas anteriormente, a las que se suman las necesarias para la construcción conjunta de la comunicación.

- En la fase de planificación, los aprendientes activan el conocimiento que tienen del tipo de intercambio que van a realizar, por ejemplo, una entrevista de trabajo, o una conversación telefónica. También hacen una valoración del conocimiento que comparten con el interlocutor y qué información nueva para él van a aportar.
- En la fase de ejecución, los hablantes gestionan los turnos de habla de forma eficaz, marcando el inicio y el final del turno de habla, pidiendo la palabra, escogiendo el momento adecuado para intervenir o cediendo el turno a un interlocutor en el momento adecuado. También conducen el tema, iniciándolo, desarrollándolo, dándolo por acabado, eludiéndolo o introduciendo uno nuevo. Cooperan con el interlocutor y le proporcionan la cantidad necesaria de información, ni demasiada ni muy poca. Igualmente piden ayuda al interlocutor para formular el enunciado, si lo necesitan.
- En la fase de evaluación, los interlocutores verifican si hay malentendidos o ambigüedades, así como si la información que comparten no se corresponde con lo que habían planificado. También verifican con el interlocutor si ha comprendido correctamente, y si es necesario, solicitan una repetición o una clarificación. Si aparece algún problema, lo reparan.

En la interacción oral también intervienen todos los procesos propios de la expresión oral y de la comprensión auditiva. Los procesos pueden alternarse de forma consecutiva o también pueden superponerse. Por ejemplo, mientras el hablante se expresa, el interlocutor puede planificar su próxima intervención. El proceso básico propio de la interacción es *tener en cuenta lo dicho anteriormente*.

Así pues, la pronunciación está presente en la interacción oral en la misma medida en que lo está en la expresión oral y en la comprensión auditiva.

## 2.4. LA PRONUNCIACIÓN EN LA LENGUA ESCRITA

Aunque parezca paradójico, la pronunciación está presente en las actividades de la lengua en la lengua escrita: la comprensión de lectura, la expresión escrita y la interacción escrita. La pronunciación está presente a través de la *voz interior*.

La voz interior es un elemento del lenguaje muy poco estudiado en su relación con la pronunciación. La voz interior está presente en la mente para ayudar a organizar el pensamiento y también aparece en la lectura silenciosa. En efecto, cuando se lee un texto en silencio, se produce un proceso de conversión del texto a una voz que sólo está en la mente. En esta representación mental del sonido, que se produce de forma simultánea a la lectura, no sólo aparecen los elementos segmentales, sino también la entonación, las pausas y los grupos entonativos.

Como hemos dicho, cuando el lector lee en silencio, representa el texto en su mente mediante la voz interior. Lo interesante es que lo hace de una forma similar a como lo haría leyendo en voz alta, es decir, aplicando las mismas reglas de relación entre letras y sonidos, usando las mismas pausas y entonaciones que haría en una lectura en voz alta. Incluso hay lectores que en ocasiones acompañan a la voz interior de un movimiento de los labios, sin vibración de las cuerdas vocales, como si estuvieran susurrando.

En la lectura en voz alta, en ocasiones se puede reconocer cuándo el lector no ha comprendido el texto, si no ha aplicado de forma correcta la entonación o la pausa necesaria según el significado o la estructura de la frase. Pues bien, lo mismo sucede en la lectura silenciosa cuando nos encontramos con oraciones compuestas y no aplicamos la entonación correcta en la voz interior o no segmentamos bien las frases simples. En estos casos nos damos cuenta de que no hemos comprendido la frase y necesitamos volverla a leer desde el principio.

La voz interior no sólo está presente en la lectura. También se manifiesta en la escritura. Por ejemplo, cuando el hablante no recuerda exactamente la forma escrita de una palabra, acude a su voz interior para transcribir lo que en ella él mismo dice y aplica las reglas de conversión de sonido a letra de su interlengua.

Aunque se ha rechazado la importancia de la pronunciación en la lectura (Ellis, 1984:11-34), desde un punto de vista descriptivo de cuáles son las actividades de la lengua en que está presente la pronunciación, nos parece necesario constatar su presencia en la lengua escrita.

Por el contrario, Cantero (2002b) destaca la importancia de la mediación fónica en la lectura. Leer un texto implica oír en el interior una voz que lo lee. Cada lector competente tiene un *locutor* particular en su mente que pronuncia el texto, recrea su entonación, agrupa sus frases en grupos fónicos, da a cada grupo fónico su entonación apropiada y da la inflexión adecuada a cada acento de frase.

Según Cantero, el lector competente atribuye una estructura fónica adecuada a cada unidad del texto, identifica en el texto las unidades de significado y las integra con la entonación apropiada. Este locutor interno actúa como intermediario entre el texto y el lector, y es un elemento esencial en la comprensión de lectura. Para Cantero, la ausencia de este locutor interno o bien su escaso desarrollo es una de las causas del fracaso en la comprensión de lectura: el lector poco eficiente no entiende los textos porque los lee mal. Nadie nace con esta habilidad, sino que se adquiere en la actividad escolar.

### 3. LA PRONUNCIACIÓN EN LA COMPETENCIA COMUNICATIVA

La competencia comunicativa se refiere a la capacidad de un hablante para usar la lengua satisfactoriamente como un instrumento de comunicación que le sirva para relacionarse con los demás. La competencia comunicativa en realidad es la suma de un conjunto de habilidades que diversos autores<sup>3</sup> han identificado, clasificado y nombrado de diversas formas. Según el modelo que ofrece el *MRE*, la competencia comunicativa está compuesta por tres grandes grupos de competencias:

- Las competencias lingüísticas.
- Las competencias pragmáticas.
- Las competencias sociolingüísticas.

Veamos seguidamente cada uno de estos grupos de competencias. Evidentemente, prestaremos mucha más atención a las lingüísticas.

#### 3.1. LA PRONUNCIACIÓN Y LAS COMPETENCIAS LINGÜÍSTICAS

Las competencias lingüísticas se refieren a la habilidad que tiene el aprendiente para formar enunciados correctos. Siguiendo el modelo del *MRE* (en su epígrafe 5.2.1.), las competencias lingüísticas son seis:

- La competencia léxica.
- La competencia gramatical.
- La competencia semántica.
- **La competencia fónica.**
- La competencia ortográfica.
- La competencia ortoépica.

Así pues, vemos el espacio propio que ocupa la pronunciación en la competencia comunicativa: es una de las seis competencias de las que se compone la competencia lingüística.

##### 3.1.1. LA COMPETENCIA FÓNICA

Según el *MRE* (en su epígrafe 5.2.1.4.), la competencia fónica supone el conocimiento y la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de sonido (*fonemas*) de la lengua y su realización en contextos concretos (*alófonos*).
- Los rasgos fonéticos que distinguen fonemas (*rasgos distintivos*; por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- Fonética de las oraciones (*prosodia*).
- Acento y ritmo de las oraciones.
- Entonación.

Pensamos que la definición anterior se puede matizar y ampliar algo más. Matizar porque es cierto que un hablante completamente competente debe tener la destreza de percibir y producir los elementos indicados en la lista. Pero por el contrario, no parece cierto que un hablante necesite tener un conocimiento declarativo de todos los elementos anteriores ni

---

<sup>3</sup> No comentaremos otros modelos de competencia comunicativa ampliamente aceptados en su momento, como Hymes (1972), Canale y Swain (1983), van Ek (1987) o Bachman (1990).

en su primera lengua, entendido este conocimiento como la capacidad de decir en qué se diferencia un sonido oclusivo de uno fricativo, o bien cuál es la estructura silábica de las palabras, por poner dos ejemplos. En nuestra opinión, el conocimiento mínimo que debe tener cualquier hablante debe circunscribirse a poder indicar cuáles son los elementos (entonación, fonemas, grupos consonánticos, etc.) propios de una lengua, así como identificar los que no existen en esa lengua.

En segundo lugar, el listado se puede ampliar incluyendo una referencia explícita a los grupos consonánticos y vocálicos, ya que percibir o producir un sonido aislado no implica que se pueda percibir y producir en contexto, puesto que las características de un sonido aislado pueden verse modificadas por los sonidos contiguos.

En tercer lugar, la competencia fónica debería incluir la capacidad de percibir y producir fenómenos fónicos propios de la lengua oral, como la reducción vocálica, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos. Así pues, podríamos modificar ligeramente la definición del *MRE* y proponer la siguiente.

La competencia fónica supone reconocer los elementos propios de una lengua e identificar los que no lo son. Asimismo, supone la destreza en la percepción y la producción de:

- Las unidades de la lengua (*fonemas*) y su realización en sonidos concretos (*alófonos*).
- Los grupos vocálicos y consonánticos.
- Los rasgos fonéticos que distinguen a los fonemas entre sí (por ejemplo: sonoridad, nasalidad, oclusión, labialidad).
- La composición fonética de las palabras (*estructura silábica*, la secuencia acentual de las palabras, etc.).
- La fonética de las oraciones (*prosodia*).
- Los fenómenos de asimilación al punto de articulación, la reducción de las vocales átonas, la relajación articulatoria y la elisión de sonidos consonánticos.
- El acento y el ritmo de las oraciones.
- La entonación.

Veamos seguidamente la relación que existe entre la pronunciación y otras competencias lingüísticas.

### 3.1.2. LA COMPETENCIA FÓNICA Y EL LÉXICO

A menudo se tiene la idea simplificada de que una palabra simplemente se sabe o no se sabe. Pero en realidad, la adquisición del léxico abarca distintos niveles de conocimientos y habilidades que el aprendiente va adquiriendo gradualmente.

Se considera que conocer una palabra implica: (a) **poder pronunciarla con claridad y reconocerla auditivamente**; (b) saber cómo se escribe; (c) saber su significado o significados, si se trata de una palabra polisémica; (d) saber qué prefijos y sufijos puede llevar en la derivación, así como con qué palabras puede formar nuevas palabras mediante la composición; (e) saber qué palabras suelen acompañarla; (f) saber si se usa en un registro o dialecto determinado, así como si tiene connotaciones.

Así pues, la relación entre el vocabulario y la pronunciación consiste en que la adquisición del léxico implica, entre otras cosas, su correcta percepción y producción en la lengua oral. El dominio del sistema fónico de la L2 facilita la adquisición del vocabulario tanto para usarlo como para recordarlo como una entidad con significado.

La pronunciación mantiene una relación muy estrecha con el vocabulario en la medida en que las palabras tienen una representación fónica. Algunos de los autores que han

destacado esa relación son Linell (1982), Ard (1989), Ellis (1996:103), Constable, et. Al. (1997) o Hu (2003) por nombrar sólo algunos. La competencia fónica permite identificar oralmente las palabras.

Para resultar eficiente desde el punto de vista comunicativo, el aprendiente debe percibir las palabras de forma transparente y reconocible. Y para asegurar esta transparencia, el aprendiente puede transformar la palabra. Así, ante la necesidad de simplificar grupos consonánticos difíciles para aprendientes de una L1 determinada (p. ej. *tr* en la palabra del inglés *tray* para alumnos orientales), será preferible añadir una vocal epentética ([tarai]) a eliminar una consonante ([tai]), porque así se preserva mejor el reconocimiento de la palabra.

En la tabla 2 se presentan errores cometidos por aprendientes de E/LE<sup>4</sup> en actividades de expresión escrita o bien en actividades de transcribir lo que escuchaban. Todos ellos aportan ejemplos de que las palabras no han sido completamente adquiridas debido a una insuficiente competencia fónica:

<i>Palabra errónea</i>	<i>Palabra correcta</i>
* <i>gaspacho</i>	<i>gazpacho</i>
* <i>explocion</i>	explosión
* <i>las plumas morones</i>	<i>las plumas marrones</i>
* <i>olividar</i>	<i>olvidar</i>
* <i>medio ambiente</i>	<i>medio ambiente</i>
* <i>extranjego</i>	<i>extranjero</i>
<i>razones políticas y endipendentistas</i>	<i>razones políticas e independentistas</i>
* <i>descripir</i>	<i>describir</i>
* <i>robass</i>	<i>ropas</i>
* <i>solladas</i>	<i>soleadas</i>
* <i>distino</i>	<i>destino</i>
* <i>aeria</i>	<i>aérea</i>
* <i>emaginar</i>	<i>imaginar</i>

**Tabla 2.** Errores en la adquisición del léxico.

La forma más habitual para recordar el léxico es asociar las palabras por redes semánticas. Sin embargo, el conocimiento fónico de las palabras también permite asociarlas por su representación fónica. Una prueba de ello es que al hablar aparecen errores como resultado de confundir una palabra con otra fonéticamente parecida: por ejemplo, decir \* *primavera* en vez de *primera*, o bien \* *postres* en vez de *posters*.

Un caso especial lo constituyen las palabras compartidas entre dos lenguas. Su existencia se debe a que son préstamos de una lengua a otra, o bien a que son heredadas de una misma lengua anterior común. Se ha analizado (Flege, 1994) cómo estas palabras parecidas tienden a realizarse con menor precisión y mayor cantidad de errores de pronunciación que las palabras diferentes. Concretamente, la tendencia en este tipo de palabras es a pronunciarlas de forma similar a como se hace en la L1. En la tabla 3 se muestran ejemplos de errores de este tipo en aprendientes de E/LE. En la columna izquierda aparece la transcripción fonética:

<sup>4</sup> Errores detectados en observaciones personales de clase.

<i>Palabra errónea</i>	<i>Palabra correcta</i>
[konfu]on]	<i>confusión</i>
[solu]ion]	<i>solución</i>
[a respetado]	<i>ha respetado</i>

**Tabla 3.** Errores en la adquisición de léxico compartido por la L1 y la L2.

### 3.1.3. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA GRAMÁTICA

La pronunciación está presente en el uso de la gramática. Así lo indica por ejemplo Ellis (1996: 104) cuando indica que el dominio en el sistema fónico se puede correlacionar con la habilidad gramatical.

La competencia fónica y la competencia gramatical tienen tres zonas de intersección: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y el ritmo de las palabras átonas.

En la morfología, la competencia fónica se manifiesta en los fonemas que representan la flexión de las palabras, como sucede en español con los morfemas de género y número, o las desinencias de las formas verbales. La precisión en su articulación y su percepción facilita la inteligibilidad al aprendiente cuando actúa como hablante o como oyente respectivamente.

En el caso del español, si los aprendientes no identifican oralmente las diferentes flexiones verbales de persona, tiempo y modo, con seguridad confundirán las formas verbales y su significado. Por ejemplo, en el contraste entre las formas verbales del español *he ido / ha ido, pase / pasa, fui / fue* es necesario percibir y producir con precisión en la lengua oral las vocales que hacen que estas palabras formen pares mínimos. Sin un nivel de competencia fónica suficiente, el aprendiente tiene dificultades para reconocer y usar en la lengua oral los elementos gramaticales relacionados con los elementos fónicos que no ha adquirido. Es el caso, en los ejemplos anteriores, de no percibir ni producir con precisión el contraste entre las vocales /a/ y /e/, y entre /i/ y /e/.

Por lo que se refiere a la sintaxis, ésta tiene relación con la entonación en la medida en que las frases compuestas están asociadas a una entonación determinada que ayuda a delimitar los sintagmas que la componen. Por ejemplo, en las oraciones condicionales como *Si vienes mañana, vamos al centro comercial*; o bien las oraciones causales, p. ej. *Como no estaba en casa, le dejé un mensaje en el contestador*, aparece una inflexión tonal ascendente al final de la primera cláusula.

En cuanto al ritmo, éste está presente en las palabras monosílabas átonas haciendo que tengan una duración e intensidad más reducida. Las palabras gramaticales monosílabas del español, como los artículos, los pronombres, los determinantes posesivos o las preposiciones, son átonas y se pronuncian con una intensidad inferior a la palabra que acompañan. Por ejemplo, en la frase *Te lo dije* la pronunciación de los pronombres átonos *te* y *lo* se apoya en el verbo que acompañan. Lo mismo sucede con la preposición y el posesivo de la frase *Voy a mi casa*.

Las frases de la tabla 4 sirven de ejemplo de lo dicho anteriormente. Están extraídas de actividades en que los alumnos tenían que escuchar y transcribir lo que escucharan. Todas contienen errores que ponen de manifiesto cómo una insuficiente competencia fónica influye negativamente en la competencia gramatical en la lengua oral<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Errores detectados en observaciones personales de clase.

<i>Frase errónea</i>	<i>Frase correcta</i>
*Son más exigente <b>de los de mas</b> turistas.	Son más exigentes que los demás turistas.
*... <b>en el unas</b> provincias...	...en algunas provincias...
*... <b>un</b> relación...	...una relación...
*Cuando un amigo <b>invitar</b> a comer...	Cuando un amigo invita a comer...
*Cuando alguien <b>no se</b> enseñas su casa...	Cuando alguien nos enseña su casa...
*...cuanto <b>van a</b> la gente.	...cuánto gana la gente.
*...se paga lo <b>quien</b> tomado todos.	...se paga lo que han tomado todos.
*...sin <b>un bargo</b> ...	...sin embargo...
*...otro día <b>van a pagar nosotros</b> .	...otro día van a pagar los otros.
*Los europeos <b>hayan</b> ven a los españoles...	Los europeos ya no ven a los españoles...

**Tabla 4.** Errores gramaticales.

### 3.1.4. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA ORTOGRAFÍA

El conocimiento de las reglas que relacionan la lengua oral con su representación en la lengua escrita permite al hablante escribir correctamente una palabra. Saber estas reglas incluso permite al hablante transcribir correctamente muchas palabras que no ha leído nunca.

La relación entre la pronunciación y la ortografía es destacada por varios autores (Morley, 1991; Dickerson, 1992) por las posibilidades didácticas que ofrece. Su enseñanza es obligatoria a alumnos interesados en la expresión escrita y cuya L1 no sea alfabética (p. ej. las lenguas ideográficas orientales) o no pertenezca al alfabeto romano. La enseñanza de la relación entre la pronunciación y la ortografía también es útil para los aprendientes cuya L1, aunque comparta el mismo alfabeto, tiene diferentes reglas que las de la L2 (p. ej. un aprendiente inglés de E/LE tiende a escribir \**photografía* en vez de *fotografía*).

La correspondencia entre las letras y los sonidos no es igual de estrecha en todas las lenguas. Por ejemplo, en inglés hay pocos casos de correlación directa entre una letra y un fonema, mientras que en español la mayoría de las letras se identifican con un único fonema. Por esta razón, se ha afirmado reiteradamente que el español es una lengua fonética, ya que *se escribe como se pronuncia*. Sin embargo, esta simplificación excesiva más bien parece una percepción de aprendientes en cuya L1 la correspondencia es mucho menos estrecha. En efecto, la relación que en español existe entre la pronunciación y la grafía hace que sea una lengua mucho más fonética en comparación con otras lenguas como el inglés o el francés. Los casos en que la correspondencia no es unívoca son los siguientes.

- (a) Hay una grafía que representa a dos fonemas: la letra *g* representa a los fonemas /g/ y /x/; la letra *c* representa /k/ y /θ/;<sup>6</sup> la letra *r* representa /r/ y /r/.
- (b) Hay dos grafías que representan a un mismo fonema: las letras *z* y *c* seguidas de *e*, *i* representan al fonema /θ/;<sup>7</sup> las letras *j* y *g* seguidas de *e*, *i* representan /x/; las letras *ll* y *y* representan al fonema /j/ para la mayoría de hablantes<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> También representa al fonema /s/ para la mayoría de hispanohablantes, que son seseantes.

<sup>7</sup> Para los hispanohablantes seseantes, *z* y *c* seguidas de *e*, *i*, y *s* representan al fonema /s/.

<sup>8</sup> El yeísmo es un fenómeno mayoritario entre los hispanohablantes.

- (c) Hay grafías sin fonema: la letra *u* en los grupos *que, qui, gue, gui*; la letra *h* si no sigue a *c*<sup>9</sup>.

La zona de intersección de la competencia fónica con la ortografía es amplia. Se puede ejemplificar observando algunos errores<sup>10</sup> de tipo ortográfico que reflejan una pronunciación deficiente. En el caso de aprendientes francófonos de E/LE, es frecuente observar el abuso de la tilde en sílaba tónica. Estos aprendientes cuando hablan tienden a hacer recaer el acento en la última sílaba, debido a que en francés es la posición fija del acento para todas las palabras, y lo reflejan en la escritura colocando una tilde en la última sílaba (p. ej. \**edifició* en lugar de *edificio*).

Otro tipo de errores de ortografía indican que los aprendientes transcriben la forma oral de la palabra, tal y como ellos la pronuncian, aunque aplicando reglas incorrectas de conversión a la lengua escrita. En la tabla 5 se presentan algunos ejemplos:

<i>Palabra errónea</i>	<i>Palabra correcta</i>
*[trabaha <i>r</i> ]	trabajar
*trancila	tranquila
*consumision	consumición
*suisos	suizos

**Tabla 5.** Errores ortográficos.

Otro tipo de errores, como escribir \**expresción* en lugar de *expresión*, se deben a una ultracorrección en la escritura en alumnos que tienen conciencia de ser seseantes.

### 3.1.5. LA COMPETENCIA FÓNICA Y LA ORTOEPÍA

El *MRE* (en su epígrafe 5.2.1.6.) identifica la competencia ortoépica como una de las competencias lingüísticas. Tanto la ortografía como la ortoepía están relacionadas con la correspondencia entre las grafías y su representación fónica. La diferencia se encuentra en que la ortografía se refiere a la producción escrita, mientras que la ortoepía se refiere a la producción oral.

La competencia ortoépica permite a los hablantes leer en voz alta de forma correcta un texto. También les permite predecir la pronunciación de una palabra que no han oído, simplemente a partir de su forma escrita. Por esta razón, conocer las reglas para convertir la lengua escrita en lengua oral facilita a los aprendientes el uso de palabras que han aprendido en textos. Y también les permite pronunciar de forma comprensible palabras que hayan consultado en un diccionario.

La relación de la ortoepía con la competencia fónica se puede ilustrar con algunos errores<sup>11</sup> de aprendientes de E/LE. Por ejemplo, es el caso de las palabras *arquitectura* y *noche*, aprendidas a través del diccionario y pronunciadas [arxitectura] y [noxex]. También es el caso de la lectura en voz alta de la frase *Este vestido te queda muy bien* [este βestido te kweda muy bien] por un aprendiente inglés.

Este tipo de errores puede interferir en la comunicación oral al dificultar la comprensión al interlocutor del aprendiente. Incluso puede interferir en el aprendiente cuando actúa como oyente. En efecto, si cree que la palabra *noche* se pronuncia [noxex], esperará escuchar esa

<sup>9</sup> Excepto en algunos dialectos en que se aspira.

<sup>10</sup> Errores detectados en observaciones personales de clase.

<sup>11</sup> Errores detectados en observaciones personales de clase.

pronunciación; sin embargo cuando escuche [notje], es posible que no reconozca la palabra.

La competencia ortoépica también permite pronunciar correctamente las palabras que se memorizan visualmente. Por ejemplo, en el siguiente diálogo, el profesor pregunta y el aprendiente responde.

- ¿Escuchas música?
- Sí, [eskuxo] música.

Obsérvese que el aprendiente comete un error de ortoepía a pesar de que acaba de escuchar la pronunciación correcta de una forma verbal de *escuchar*. Cuando el aprendiente ha formulado la respuesta, ha pesado más el recuerdo de la forma escrita de la palabra que la audición previa de la palabra.

También es interesante el caso de un aprendiente que tenía que escuchar frases y repetirlas en un laboratorio de idiomas. Después de escuchar *hermano* en el modelo, pronunció [hermano], aspirando la letra hache.

### 3.2. LA COMPETENCIA FÓNICA EN LAS COMPETENCIAS PRAGMÁTICAS

Las competencias pragmáticas se refieren a un conjunto de competencias que permiten organizar los mensajes y usarlos con la finalidad deseada por el hablante. Éstas son básicamente tres:

- La competencia organizativa permite seguir los esquemas de interacción propios de cada situación, como contestar al teléfono, comprar en una tienda, etc.
- La competencia funcional permite **hacer algo con la lengua desde el punto de vista comunicativo**, como dar y pedir información personal, expresar alegría, preguntar la hora, transmitir órdenes de otros, etc.
- La competencia discursiva se refiere a la capacidad de producir determinados tipos de textos: descriptivo, narrativo, argumentativo, etc. También se refiere a la capacidad del hablante para cooperar con su interlocutor respetando las máximas conversacionales. También incluye la capacidad para producir textos con coherencia y con **cohesión**.

En la competencia funcional, la pronunciación interviene reforzando el valor comunicativo de las frases. Por ejemplo, las frases y expresiones que en una lengua sirven para aconsejar, disculparse, expresar decepción, expresar sorpresa, mostrar interés por lo que dice otra persona, etc., suelen ir acompañadas de una entonación e intensidad propias que refuerzan ese valor funcional.

Son especialmente interesantes los casos de discordancia entre el significado atribuido a la entonación y el que denotan las palabras. Por ejemplo, la expresión *Ah, ¿sí?* puede servir para expresar sorpresa. Sin embargo, puede ir acompañada de una entonación de decepción o de perplejidad. Esto hace que la entonación tenga un alto valor comunicativo, ya que puede cambiar el significado literal de los enunciados.

Lo que otorga especial valor comunicativo a la pronunciación es el hecho de que cuando hay una contradicción entre el significado literal del enunciado de la frase y el de la entonación que la acompaña, siempre prevalece el significado atribuido a la entonación. Modulando la entonación podemos transmitir a través del enunciado *Perdón*, cuyo significado parece muy claro a simple vista, valores comunicativos diferentes: disculparse de forma brusca, pedir repetición o clarificación, disculparse cordialmente.

El siguiente ejemplo ilustra de nuevo el potencial comunicativo de la entonación y de otros elementos suprasegmentales como la duración o la intensidad:

- Me he encontrado con Alberto.
- Mmm.

La respuesta del interlocutor, *Mmm*, puede denotar indiferencia pero también interés por lo que le han dicho. Esta ambigüedad propia de la lengua escrita se resuelve en la lengua oral mediante los elementos suprasegmentales presentes en la respuesta del interlocutor. Por esta razón, la entonación se encuentra en un nivel jerárquico superior a la sintaxis y al vocabulario. De hecho, una frase puede ser declarativa o interrogativa simplemente según su entonación final sea descendente o ascendente respectivamente.

Veamos ahora de qué forma está presente la pronunciación en la cohesión, que ya hemos visto que es uno de los elementos de la competencia discursiva. La cohesión es una de las tres propiedades básicas de un texto, junto con la adecuación y la coherencia. Se refiere a cómo se relacionan entre sí las distintas partes de un texto. Los elementos que proporcionan cohesión a un texto oral o escrito son numerosos. Veamos los principales:

- Las frases se pueden relacionar mediante conectores lógicos, (p. ej., *debido a; a pesar de que*) y conectores que ordenan el texto (p. ej., *en relación con; por otra parte*).
- La presencia de vocabulario sobre un mismo campo semántico y el uso de sinónimos proporcionan cohesión léxica a un texto.
- Otro recurso cohesionador fundamental son las palabras y las expresiones con valor anafórico, es decir que se refieren a algo mencionado, como los pronombres o los determinantes (p. ej., *el suyo; se lo dije*).
- Las palabras y expresiones con valor catafórico, es decir, que se refieren a lo que se va a decir (p. ej., *a continuación mencionaremos; las personas seleccionadas son las siguientes*).
- En un texto escrito, la puntuación es un recurso cohesionador, como p. ej. las comas, las flechas, los guiones, los puntos, etc. En un texto oral, la **entonación** para distinguir y enlazar sintagmas y oraciones proporciona cohesión. La fluidez también proporciona cohesión a un texto oral.

Así pues, vemos que la pronunciación está presente de dos formas en las competencias pragmáticas. En la competencia funcional, la entonación va asociada a diversas funciones comunicativas. En la competencia discursiva, la entonación es uno de los elementos que cohesionan un texto oral<sup>12</sup>.

### 3.3. LA COMPETENCIA FÓNICA EN LAS COMPETENCIAS SOCIOLINGÜÍSTICAS

El lenguaje es un recurso del ser humano para manifestar la pertenencia a un grupo, lo que hace que cada grupo social desarrolle una caracterización propia de la lengua que usa.

Las *competencias sociolingüísticas* se refieren al uso que los hablantes de cada comunidad hacen de la lengua para relacionarse entre ellos. Incluyen, por ejemplo, las fórmulas de tratamiento, las normas de cortesía, los rituales para saludar, para presentar a alguien o para expresar afecto. También comprenden los refranes y los modismos. Asimismo abarcan el uso de los registros en función del contexto de comunicación: solemne, formal, coloquial, familiar, etc. Por último, incluyen las variedades de una lengua de tipo geográfico, social o profesional.

La pronunciación interviene de forma relevante en la caracterización de las variedades de la lengua. En primer lugar es un recurso para diferenciar registros. En segundo lugar, la pronunciación es uno de los elementos que caracterizan las variantes geográficas. Por

---

<sup>12</sup> Cantero (2002a) denomina *entonación prelingüística* a esta entonación que tiene una función organizadora del discurso.

último, permite distinguir variedades sociales. En el caso del español, la pronunciación interviene de forma más decisiva en la caracterización de las variedades geográficas, con la entonación<sup>13</sup> y con los fonemas que representan a las letras *h, j, g, ll, y s, c y z*.

#### 4. CONCLUSIÓN

La competencia fónica forma parte de las actividades orales de la lengua: la comprensión auditiva, la expresión oral y la interacción oral. La pronunciación es el soporte de la lengua oral, tanto en su producción como en su percepción, lo que hace que otorgue inteligibilidad a la producción oral del aprendiente y le facilite la comprensión auditiva. De hecho, los aprendientes con un nivel alto de competencia fónica suelen tener un nivel alto de comprensión auditiva. La competencia fónica también está presente en la escritura y la lectura, manifestándose en la voz interior del escritor o lector.

Hemos visto que la competencia comunicativa es un complejo puzzle de competencias y que la pronunciación es una pieza más, con tanta importancia como cualquier otra. De hecho, la competencia fónica ocupa un espacio propio en la competencia comunicativa, ya que es una de las competencias lingüísticas.

Asimismo, la competencia fónica tiene zonas de intersección con distintas competencias lingüísticas, como la competencia léxica, la gramatical, la ortográfica y la ortoépica. En estas competencias interviene de forma significativa, ya que un nivel insuficiente de competencia fónica puede dificultar el uso de la gramática y del vocabulario. En efecto, la pronunciación se relaciona con el vocabulario ya que su adquisición implica, entre otras cosas, su correcta percepción y producción en la lengua oral. Por su parte, la competencia fónica y la competencia gramatical tienen tres zonas de intersección: la morfología, la entonación asociada a la sintaxis, y por último, el ritmo de las palabras átonas. Asimismo, hemos visto cómo una insuficiente competencia fónica provoca errores de ortografía y de ortoepía.

También hemos visto que la competencia fónica tiene dos zonas de intersección con las competencias pragmáticas. En la competencia funcional, hay numerosas funciones comunicativas asociadas a elementos suprasegmentales (especialmente la entonación y la intensidad) que transmiten una actitud o intención del hablante, como pregunta, interés, indiferencia, sorpresa, etc. En cuanto a la competencia discursiva, la entonación es uno de los recursos que otorgan cohesión a un texto oral.

Por último, la pronunciación interviene decisivamente en las competencias sociolingüísticas, ya que es uno de los elementos que caracterizan las variedades de registro, geográficas y sociales de la lengua.

---

<sup>13</sup> Cantero (2002a) la denomina *entonación no lingüística*.

## 5. BIBLIOGRAFÍA

- ARD, J. (1989). "A constructivist perspective on non-native phonology". En GASS y SCHACHTER (eds.) *Linguistics perspectives on second language acquisition*, 243-259. Cambridge: Cambridge University Press.
- CANTERO, F.J. (2002a). *Teoría y análisis de la entonación*. Barcelona: Ediciones Universidad de Barcelona.
- CANTERO, F.J. (2002b). "Oír para leer: la formación del mediador fónico en la lectura". En MENDOZA, A. (coord.) *La seducción de la lectura en edades tempranas*. Madrid: Ministerio de Educación, Colección Aulas de Verano.
- CONSEJO DE EUROPA (2002): *Marco de referencia europeo para el aprendizaje, la enseñanza y la evaluación de lenguas*. <http://cvc.cervantes.es/obref/marco/>
- CONSTABLE, A., STACKHOUSE, J. y WELLS, B. (1997). "Developmental word-finding difficulties and phonological processing: the case of the missing handcuffs". *Applied Psycholinguistics* 18; 507-536.
- DICKERSON, W. (1992). "Orthography: A Window on the World of Sound". En BROWN, A. (ed.) *Approaches to pronunciation teaching*. London: Macmillan; 103-117.
- ELLIS, N. (1996). "Sequencing in SLA. Phonological memory, chunking, and points of order". *Studies in Second Language Acquisition*, 18; 91-126.
- ELLIS, A.W. (1984). *Reading, writing and dyslexia*. Londres: Lawrence Erlbaum Ass. Publ.
- FLEGE, J. y MUNRO, M. (1994). "The word unit in second language speech production and perception". *Studies in Second Language Acquisition*, 16; 381-411.
- HU, F. (2003). "Phonological memory, phonological awareness, and foreign language word learning". *Language Learning*, 53; 429-462.
- IRUELA, A. (2004). *Adquisición y enseñanza de la pronunciación en lenguas extranjeras*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona.
- LINELL, P. (1982). "The concept of phonological form and the activities of speech production and speech perception". *Journal of phonetics*, 10; 37-42.
- MORLEY, J. (1991). "The pronunciation component in teaching english to speakers of others languages". *TESOL QUARTERLY*, 25 (3); 481-520.